



الثقافة الإسلامية محور لمناهج التعليم

رؤية التعليم من منظور إسلامي

أ.د. أحمد المهدى عبدالحليم



الثقافة الإسلامية
محور لمناهج التعليم

الطبعة الأولى

١٤٢٥هـ ـــ ٢٠٠٤م

رقم الإيداع ٥١٩٦/ ٢٠٠٤

الترقيم الدولى I.S.B.N. 977-09-1072-4



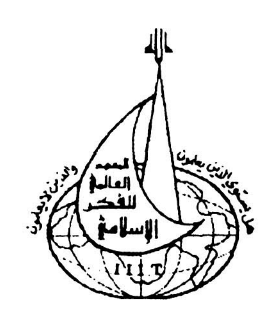
شارع الفتح - أبراج عثمان أمام المريلاند - روكسى - القاهرة

تليفون وفاكس: ٤٥٤٤٤٦٧ - ٢٥٦٥٩٣٩ - تليفون ٤٥٣٦٢٤٨

Email: shoroukintl @ hotmail. com

shoroukintl @ yahoo.com





الثقافة الإسلامية محور لمناهج التعليم

رؤية التعليم من منظور إسلامى

أ.د. أحمد المهدى عبد الحليم

أستاذ المناهج وطرق تعليم اللغة العربية "غير المتفرغ"

بجامعتى حلوان والأزهر

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ رَبَّنَا افْتَحْ بَيْنَنَا وَبَيْنَ قَوْمِنَا بِالْحَقِّ وَأَنتَ خَيْرُ الْفَاتِحِينَ ﴾

[سورة الأعراف: ٨٩]

محتويات الكتاب

الموضوع | صفحة

☐ مقدمة .... ٩ ـ ٢١

☐ الفصل الأول: تحديد المصطلحات وضبطها .... ٢٣ ـ ٧٤

☐ الفصل الثانى: الثقافة الإسلامية .... ٧٥ ـ ١٧١

☐ الفصل الثالث: مدخلات التعليم .... ١٧٣ ـ ٢٢٥

☐ الفصل الرابع: عمليات التعليم المدرسى .... ٢٢٧ ـ ٢٩٢

☐ الفصل الخامس: تقويم مخرجات النسق التعليمى .... ٢٩٣ ـ ٣٥٥

☐ خاتمة الكتاب: .... ٢٥٧ ـ ٢٧٠

☐ الفهرس التفصيلى لمحتويات الكتاب .... ٢٧١ ـ ٢٧٥

مقدمة

موضـــوع هــذا الكتاب هو «**جعل الثقافة الإسلامية محورًا لمناهج التعليم**» وهــو خطـــاب تربوي، ولكل خطاب سياق "زمكاني" يتحكم في مضامينه وأسلوبه، كمـــا أن لـــه جمهـــورًا يبث إليه الخطاب لتحقيق أغراض معينة. وفي هذه المقدمة تبيان لهذه الأساسيات.

السـياق الزمانـــي الــذي يكتــنف هذا الخطاب هو صدوره بعد ١١سبتمبر ٢٠٠١م. وهــو تــاريخ حاســم، إذ تختلف الأوضاع العالمية بعد هذا التاريخ عن الأوضاع التي سبقته اختلافًا جذريًا، سواء أكان ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية التي وقع فيها الحدث "الزلزال" أم في بلاد العالم كافة؛ ذلك أن الأحداث التي وقعت فـــي نـــيويورك وواشنطن يوم الثلاثاء ١١سبتمبر ٢٠٠١م وُجِهت إلى القوة الوحيدة ذات الهيمنة العسكرية والسياسية والاقتصادية في العالم بعد انهيار الاتحاد السوفيتي السابق.

وقـــد اســـتنكر المســـلمون والعرب – حكامًا ومحكومين – تلك الاعتداءات البشـــعة التـــي أدت إلـــى قتل نفوس بريئة. واستحضر المسلمون في تلك المناسبة الكـــريهة مـــا جاء في القرآن الكريم ، إذ يقول الحق تبارك وتعالى: **﴿مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرائيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْساً بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعاً وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعاً﴾**[١].

ومـــنذ وقـــوع تلـــك الأحـــداث توالت هجمات شرسة من الولايات المتحدة الأمريكـــية، وبعـــض دول الغـــرب علـــى المسلمين بعامة، وعلى العرب بخاصة.

---

(١) السورة (٥) المائدة: ٣٢.

واســتخدمت في تلك الهجمات كل الوسائل المتاحة؛ حيث بثت بيانات للمسئولين في الإدارة الأمريكــية تــتهم المســلمين والعرب بارتكاب جرائم العدوان على أمريكا، وحشــدت أمــريكا – وتعاونــت معها دول الغرب – كل قواها لمحاربة ما أسمته أمريكا "**الإرهاب**". واستهلت الحرب بغزو أفغانستان للقضاء على "بن لادن" وتنظيم طالــبان. وتتابعــت الهجمات الشرسة على المسلمين والعرب، واستخدمت فيها لغة دينية؛ كأن يستحضر الرئيس الأمريكي في خطبه كلمات من الإنجيل حول الصراع بيــن الخــير (في الغرب) والشر (الأغيار وخاصة المسلمين والعرب)، ومثل هذه اللغــة تجلــت فــي تصــريحات وزيــر الدفــاع الأمريكي، ووزير العدل، ونائب الرئيس الأمريكي.

ويؤكــد بعــض أهــل الرأي[٢] أن دوائر سياسية وثقافية أمريكية قد صممت بــرامج للتشكيك في القرآن الكريم؛ آملة أن يؤدي التشكيك إلى أن يتخلى المسلمون عــن التعصب الديني – حسب رأيهم – ونفي القداسة عن نصوص القرآن الكريم، ومحاولــة رفــع العصمة عن رسول الإسلام ﷺ. وواقع الحال هو أنه لا تكاد تخلو وســيلة إعلام أمريكية – الآن – من برنامج منظم للتعريض بدين الإسلام، وإلصاق تهمــة "الإرهــاب" بــالدول العربية والإسلامية. ووصل الأمر إلى اعتبار مقاومة الفلســطينيين للاحــتلال الإســرائيلي إرهاباً، وأن عمليات القتل والتخريب والحصار والــتجويع والإبــادة الجماعــية التــي تمارسها إسرائيل في فلسطين المحتلة دفاعٌ عن النفس ..

وتعــتمد الحمــلات الموجهــة ضــد الإسلام والمسلمين على تجنب محاربة الإسلام من خارجه؛ واللجوء إلى استراتيجية **جوهرها «الحرب من داخل الإسلام» ومحاربــة «المفاهــيم الإســلامية» ويــتجلى تنفيذ هذه الاستراتيجية في مظاهر مشهودة من أبرزها ما يلي:**

---

(٢) راجع: محمد بن حامد الأحمدي. ظواهر أمريكية جديدة. المنار الجديد، العدد(١٩)، يوليو ٢٠٠٢م.

(١) **تصـــنيف المســـلمين ســـإلى معتدلين:** يؤمنون بتطويع الإسلام "الدين" والإســـلام "الثقافة" لما تقتضيه مصالح الغرب الاقتصادية والسياسية والثقافية، وهم المســـلمون الذيـــن لا يـــرون اختلافًا أو خلافًا بين مصالح الغرب ومصالح الدول النامـــية بعامة ومصالح الدول العربية الإسلامية بخاصة، وهم دعاة "عولمة الثقافة" العربـــية؛ لتقـــترب أو تطـــابق "الأمـــركة" و"الأوربة" و"الأسرلة". وإلى **متشددين:** يؤمـــنون بضرورة إعمال قوانين الوحي الإلهي في حياة الناس، ويعتقدون في قداسة القـــرآن الكـــريم، وعصـــمة رسوله الأمين محمد ﷺ، ويسعون إلى ترسيخ ذاتيتهم الثقافـــية، وإلـــى تحرير بلادهم من الهيمنة الأجنبية المستغلة، ويتعاملون مع الثقافات الأخرى في إطار من الندية، والتبادل الثقافي الطوعي لخير الثقافات الإنسانية جميعها.

(٢) رَفْـــع بعـــض الدوائر في أمريكا شعار "المكارثية الجديدة". وتحت هذا الشـــعار وفـــي محاولـــة الوقوف ضده – تنشر مقالات تحكي ألوان الأذى والإهانة والتعذيـــب واســـتلاب الحقـــوق الإنسانية التي توجهها مؤسسات أمريكية ضد من يحـــاول أن يقـــول كلمة حق في بيان وجه الصواب والخطأ فيما يقال عن الإسلام والمســـلمين، أو فـــيما يقـــال عـــن الإبادة الجماعية التي تقوم بها إسرائيل للشعب الفلســـطيني، وتشمل هذه الإهانات بعض الأمريكيين السود وخاصة المسلمين منهم، والطلاب العرب، والمسلمين الأمريكيين من ذوي الأصول العربية والإسلامية.

وتُســـتقبل هـــذه الهجمـــات غير القانونية وغير الإنسانية بترحاب عظيم في وسائل الإعلام الأمريكي، ومن الكونجرس الأمريكي. وقد شاهد الناس في كل بقاع العالم استقبال "نتنياهو" رئيس وزراء إسرائيل الأسبق في الكونجرس، وما وصف بـــه المسلمين والعرب في رحاب الكونجرس من أوصاف قذرة تَسِمُهم بالقتل والفقر والجهل والتعصب.

وينصـــح نائـــبٌ سابقٌ لوزيرة الخارجية السابقة "أولبرايت" بأن تتوحد جهود أمـــريكا وحلفائهـــا للإبقـــاء على المسلمين أذلاء فقراء؛ لأنهم كلما تحرروا واغتنوا تمـــردوا. ويقـــول "نتنياهو" في هذا الصدد: "إن من أصابه البعوض يجب ألا يقتله واحدة واحدة. وإنما عليه أن يجفف المستنقع".

(٣) وتبث وسائل الإعلام أخبارًا عن سعي أمريكا الحثيث للتدخل في شئون التعليم في البلاد الإسلامية والعربية سواء في ذلك بنية نظام التعليم أو مناهجه. وبدأ هذا التدخل واضحًا – أكمل وضوح – في أفغانستان وباكستان. وتتوالى صنوف الضغط والترغيب والتهديد على بقية الدول العربية والإسلامية لتغيير مناهج التعليم الديني فيها – سواء في مضامينها أو في طرق تعليمها – وكذلك مناهج تعليم اللغة العربية. وتشمل حملات الضغط أيضًا البرامج الدينية في الإذاعة المسموعة والمرئية.

وإزاء كل مفردات السياق الذي قدمناه – هنا – كان ضروريًا أن يصدر هذا الكتاب؛ لا لِيعلِّم المخاطبين معارف جديدة، أو ليدعوهم إلى اتخاذ مواقف مبادأة بالعدوان على أحد؛ وإنما ليذكرهم – والذكرى تنفع المؤمنين – بحقائق دينهم، وليخلصوا ثقافتهم مما يكون قد علق بها من مواقف تمس جواهرها، وليغرسوا في الأجيال الناشئة – عن بينات وبراهين – القيم الإسلامية التي تعتبر جواهر الثقافة الإسلامية؛ لتتجلى في أقوالهم وأعمالهم الفردية والجماعية.

وركيزة هذه القيم الإيمان القلبي بأحدية الخالق سبحانه، الواحد الأحد، القيوم على الكون ومن فيه وما فيه؛ وترسيخ الإيمان بكرامة الإنسان – في كل زمان ومكان – المستخلف عن الله في عمران الأرض، وأن يُعمل المؤمنون عقولهم وبصائرهم في علاقتهم بخالقهم وأقرانهم ووطنهم وأمتهم، وليبذلوا وُسْعَهم في تنمية ذواتهم بالعلم والمعرفة، وبالعمل الدؤوب المتقن في ميادين الحياة كافة، وتنمية المصادر المادية في بيئاتهم الطبيعية والاجتماعية، وليقفوا من تراثهم ومن الوافد الثقافي موقفًا ناقدًا يستخلصون من خلاله أفضل ما في التراث، وأنفع ما في الوافد الثقافي ما دام لا يناقض ثوابت العقيدة الإسلامية.

وقد **أريد بهذا الكتاب** أن يسهم في تحصين شباب الأمة العربية والإسلامية الذين ينتظمون في أنساق التعليم المدرسي، وأن يزيد في وعيهم بذواتهم، وبخصائص ثقافة دينهم، وأن يتدبروا دائمًا قول الحق تبارك وتعالى:

﴿ مَا يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ وَلا الْمُشْرِكِينَ أَنْ يُنَزَّلَ عَلَيْكُمْ مِنْ خَيْرٍ مِنْ رَبِّكُمْ وَاللَّهُ يَخْتَصُّ بِرَحْمَتِهِ مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ ﴾(٣).

وقــوله جَلّ شأنه: **﴿ وَدَّ كَثِيرٌ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُمْ مِنْ بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كُفَّاراً حَسَداً مِنْ عِنْدِ أَنْفُسِهِمْ مِنْ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ الْحَقُّ فَاعْفُوا وَاصْفَحُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴾**(٤).

أمــا **الجمهــور** الــذي يستهدفه الخطاب الذي يحويه هذا الكتاب فقد حددناه مبدئــيًا بأنه قيادات العمل التربوي من أساتذة الجامعات في كليات التربية، وطلاب الدراســات العليا في تلك الكليات، والقائمون على برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، وإدارات التوجــيه والإشــراف التربوي، والمناهج في وزارات التربية والتعليم في العالم العربي والإسلامي.

والجمهور الذي يوجه إليه هذا الكتاب – كما وصفناه– يبدو متنوعًا، والجامع المشــترك بين فئاته هو التفرغ للعمل التربوي في شعب مختلفة، تجمع بين التنظير الفكــري، والبحــث التربوي، والممارسات التعليمية، وبين إعداد الأفراد في كليات التربــية وفــي برامج التدريب في أثناء الخدمة، وإعداد المواد التعليمية، والتوجيه والإشراف التربوي.

أمــا **الســياق المكاني** لهذا الكتاب فهو أنه موجه إلى الجمهور الذي وصفناه فــي الفقــرة الســابقة، وهؤلاء يعملون في قيادة الأعمال التربوية في بلاد متباعدة؛ يوصــف معظمهــا بأنها بلاد نامية، أو ساعية إلى النمو، ويصدق على جزء كبير مــنها – فــي المنطقة العربية – أنها تواجه تحديات اقتصادية وسياسية واجتماعية ونفسية عنيت باستقصائها في مكان آخر(٥)، **وتتمثل هذه التحديات فيما يلي:**

- انخفــاض المســتوى الاقتصادي كما يؤشر إليه انخفاض دخل الفرد، وضعف نســبة معــدل الــنمو الســنوي، وارتفاع معدل التضخم السنوي، وزيادة حجم الديون، وارتفاع نسبة خدمة هذه الديون.

---

(٣) السورة (٢) البقرة: ١٠٥.
(٤) السورة (٢) البقرة: ١٠٩.
(٥) أحمــد المهــدي عــبد الحلــيم. التحديات التربوية للأمة العربية. الدراسة الأولى. القاهرة: دار الشروق، ١٩٩٩م، ص ص ١٧-٧٣

- ضعف الكفاية الداخلية والكفاية الخارجية لمخرجات نظم التعليم، وارتفاع نسبة الأمية وخاصة بين الإناث.
- ازدياد نسبة البطالة بعامة، وبين خريجي الجامعة والمدارس الثانوية بخاصة.
- **وقيل عن سمات النمط العام للشخصية في هذه البلاد ما يلي:**

- الميل إلى الاهتمام بخيالات بعيدة التحقيق، وإهمال فحص الواقع المعيش، والاستغراق في الماضي على حساب الحاضر والمستقبل، وفرض المثال على الواقع دون تهيئة الواقع لقبول المثال، والنزوع إلى الاتكالية و"الأنامالية" وتسرب اليأس إليها بسرعة.
- تخلط في التراث بين الثوابت والمتغيرات، وتميل إلى إبراز مزاياها، وكثيرًا ما تلجأ إلى آليات "التبرير النفسي" والتسرع في إصدار الأحكام.
- تتسم بالسطحية ، وتميل إلى طلاوة الحديث، دون تحديد للألفاظ والمفاهيم.
- يعوزها التفكير في إطار "**فقه الأولويات**"، وتشغل بالجزئيات دون إحاطة بسياق الكليات التي تتفاعل فيه الجزئيات.
- نزّاعة إلى فصل الفكر عن الفعل، وتوهم التعارض بين الدين والعقل والعلم، وحصر المعرفة الإنسانية في الوحي.

ولابد لي أن أؤكد هنا أني قدمت هذه السمات – هناك – على أنها مرئيات لمجموعة من المفكرين من ذوي التخصصات المختلفة، طرحت في ندوات نظمها المعهد العالمي للفكر الإسلامي في القاهرة منذ عشر سنوات، ودعوت إلى اتخاذها فروضًا يجب اختبارها في دراسات تتسم بالدقة والموضوعية.

وأحسب أن خصائص السياق المكاني الذي يعمل فيه الجمهور المستهدف، تحتم أخذ المفردات التي قدمنا في الاعتبار، عندما نحاول أن نجعل الثقافة الإسلامية محورًا لمناهج التعلم في البلاد العربية والإسلامية، وهذا ما حرصنا عليه في مواضع متفرقة من هذا الكتاب.

أما "**المنهج**" الذي سلكناه في تأليف هذا الكتاب فإنه يمكن إيجاز وصفه فيما يلي:

- منهج مركب، قِوامه فَهم الثقافة الإسلامية "المحور الرئيسي للكتاب" من خلال آيات القرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة قطعية الدلالة قطعية الثبوت.

- أن ندعـــم مــا قـــرره الديـــن الإســـلامي بأقوال العلماء – ولو كانوا من غير المسلمين–؛ فالحكمة ضالة المؤمن، يأخذها أنـّـى وجدها.
- ويلتـــئم مـــع مــا قلـــنا في الفقرة السابقة، ويكملها، أن لجأنا إلى نتائج البحوث التربوية والنفسية لتوضيح ما عرضنا من مفاهيم؛ بوصف أن التعليم بجانب أنه نســق "ثقافــي" فإنه مهنة؛ يُستفاد فيها من الفكر النظري والممارسات التعليمية فـــي أي مكـــان؛ بما لا يتعارض مع خصوصياتنا الثقافية. وكذلك فقد دعمنا ما نقولـــه بـــآراء علمـــاء ينـــتمون إلى تخصصات مختلفة في العلم الاجتماعي: الأنثروبولوجـــيا، وفـــروع علم النفس ذات الصلة بالتربية: علم نفس التعرف، وعلم اللغة النفسي، وعلم نفس النمو، وعلم التواصل... ونحو ذلك.
- وقـــد درجنا في توثيق ما جاء في الكتاب على أن نضع رقمًا في متن الخطاب بيـــن قوســـين، وأن نذكر ذات الرقم في الهامش السفلي للصفحة التي ذكر فيها الـــرقم، ونتـــبعه بالبيانات التي تخص المؤلف، وعنوان المرجع، ثم بلد النشر، ودار النشـــر، وســـنة النشـــر، ورقـــم أو أرقام الصفحات التي رجعنا إليها في المـــرجع. وقـــد استخدمنا الرقم، واتبعناه "بالمرجع السابق" ويعني ذات المرجع الذي سبق ذكره مباشرة. واستخدمنا عبارة "مرجع سابق" للإشارة إلى المراجع الســـابقة عدا المرجع السابق، واستخدمنا في المراجع الإنجليزية .,Ibid لتعني ذات المرجع السابق، و .,op.cit لتعني مرجع سابق. هذا ويبدأ ترقيم المراجع برقم (١) في كل فصل، ثم تتوالى المراجع.
- أمـــا عن **بنية الكتاب** فقد نظمناه في خمسة فصول تالية لهذه المقدمة، واستهل كـــل فصـــل من الفصول الخمسة بعرض واف **لوظيفة** الفصل في تحقيق جزء مـــن أهداف الكتاب. ومما يستحق شدّ الانتباه، أننا أكدنا – في أكثر من موضع فـــي الكـــتاب – علـــى أننا لم ننظم الكتاب وفقًا لتنظيم خطي؛ نعالج فيه بعض المفاهـــيم أو القضـــايا فـــي فصـــل ما، ثم ننتقل إلى قضايا أخرى في الفصول التالـــية، دون عودة إلى ما سبق ذكره، **هذا هو ما تجنبناه**. والذي أنجزناه في تنظـــيم الكـــتاب هـــو **تنظيم** يتصف بالدائرية واللولبية في آن واحد؛ فتلك هي

طبيعة القضايا والموضوعات والمشكلات التربوية؛ تتداخل وتتشابك، ويتقاطع بعضها مع بعض؛ فالحديث عن أهداف التعليم – مثلاً – يستلزم ربطها بماذا نعلِّم؟ أي بطبيعة المادة أو النشاط الذي نعلمه وهي جزء من المنهج. وترتبط الأهداف – أيضًا – بالتدريس، وترتبط بمهارات التفكير التي يستثيرها التدريس في المتعلمين، وأخيرًا يرتبط التقويم بأهداف التعليم ؛ بوصف أن الأهداف فروض توضع مسبقًا؛ ليتم اختبارها في الممارسات التعليمية، ويجب أن تؤخذ في الاعتبار عند التقويم.

هذا، وقد عرضنا مضامين الكتاب في الفصول الخمسة على الوجه التالي:

الفصل الأول: انصب الجهد فيه على تحديد وضبط المصطلحات والمفاهيم، وكان أول هذه المفاهيم هو مفهوم "**الثقافة**" فذكرنا في مستهل الفصل معناها في اللغة، ثم ذكرنا تعريفاتها في الفكر الغربي بادئين بتعريف تايلور Tylor, E.B. وما أبدي عليه من اعتراضات ، وألمحنا إلى تأثر تعريف "الثقافة" بالمدارس السيكولوجية التي سادت النصف الأول من القرن العشرين، وخاصة مدرسة التحليل النفسي عند "**فرويد**"، والمدرسة السلوكية القديمة مع "واطسون" والمحدثة مع "سكنر". وخلصنا من ذلك إلى فكرة **الأنماط الثقافية** التي اشتهرت بها أعمال "بندكت" Bendict وما ترتب عليها من مفاضلة بين الثقافات ووصف بعضها **بالتحضر** ووصف بعض آخر منها **بالهمجية**. وكشفنا عن خطأ هذا التفاضل من المنظور الإسلامي للثقافة.

وأثرنا في هذا الفصل سؤالين مهمين: أين تستقر الثقافة فيما بين الفرد والمجتمع؟ وما هو العامل المنظم الذي يجمع مكونات الثقافة، ويجعلها تبدو منسجمة ومنسقة؟

ثم انتقلنا إلى تصنيف مكونات الثقافة إلى: عموميات، وخصوصيات، وبدائل، وعقبنا على هذا التصنيف، ودعمنا رأينا فيه ببعض ما أفرزت مدرسة "**الأنثروبولوجيا الناقدة**". وأنهينا توضيح مفهوم الثقافة بمحاولة التمييز بينه وبين مفهومي: **الحضارة والمدنية**.

والمفهوم الثاني الذي جليناه في هذا الفصل هو مفهوم التربية المقصودة أو **التعليم المدرسي** Schooling . وقدمنا تصورنا للتعليم المدرسي بوصفه نسقًا ثقافيًا أيكولوجيًا"، تنطبق عليه، وتفيد في تشخيصه وتطويره نظرية الأنساق العامة General Theory of Systems . وأنهينا الحديث عن هذا المفهوم بتأكيد الجانب الثقافي لنسق التعليم المدرسي على النحو الذي يمثله مصطلح "علم النفس الشعبي" Folk Psychology ومصطلح "التعليم الشعبي" Folk Pedagogy.

واختتم الفصل بإيراد بعض تعريفات لمفهوم المنهج ونقدها ، ثم قدمنا تعريفنا الخاص لهذا المفهوم، وأبنًا ما نزعم له من مزايا أكاديمية نظرية وأخرى تطبيقية عملية.

أما **الفصل الثاني** فقد عقدناه لبيان **خصائص الثقافة الإسلامية**؛ حيث مهدنا لهذه الخصائص بذكر ثلاثة **افتراضات** أساسية، استخلصناها مما عُرض في الفصل الأول، وهي:

أ) أن الدين – أو ما في معناه – هو رأس الثقافة، وعقلها المنظم لأشتاتها ذات الطبيعة المختلفة، وذلك على النحو الذي أكدته "الأنثروبولوجيا الدينية".

ب) أن الثقافة ليست ظاهرة مكتسبة وإنما هي ظاهرة "فطرية – مكتسبة" أو "مكتسبة بالفطرة"، ولولا الفطرة التي فطر اللهُ الإنسان عليها ما كانت للإنسان ثقافات. وفي هذا الصدد عرضنا تصورنا للثقافة على أنها **ظاهرة ذات بنيتين**: **سطحية** ظاهرة وتمثلها المنتجات الثقافية، **وباطنة مكنونة** في عقول الناس ووجداناتهم.

ج) وكان الافتراض الثالث عن ضرورة التمييز بين مفاهيم: **الدين، والتدين، وعلوم الدين.**

ثم عرضنا بعد هذا للإجابة عن سؤال حيوي هو : كيف يستساغ التحدث عن ثقافة إسلامية واحدة وموحدة للمسلمين في أنحاء العالم المتباعدة؟ ثم عرضنا ثماني خصائص اعتبرناها جواهر الثقافة الإسلامية، حيث وصفناها بأنها: (١) ترتكز أساسًا على عقيدة الإيمان التوحيدي. (٢) وأنها ثقافة إنسانية عالمية.

(٣) وأنهـــا كلـــية شاملة. (٤) وأنها ثقافة عقْلانية. (٥) وأنها ثقافة تؤمن بالشورى والمشـــاركة. (٦) وأنهـــا ثقافة منفتحة على الثقافات الأخرى؛ تؤثر الحوار الثقافي، وتكـــره صراع الثقافات. (٧) وهي ثقافة تنشد نماء البشر ونماء المال. (٨) وأخيرًا إنهـــا ثقافة وسطية متوازنة وعادلة: تتوخى "الوسط" العدل بين الدنيا والآخرة، وبين عـــالم الغيب وعالم الشهادة، وبين المسئولية الفردية، والمسئولية الاجتماعية، ونحو ذلـــك. وحرصـــنا علـــى أن نختتم الحديث عن كل خصيصة من خصائص الثقافة الإسلامية بما لها من **تطبيقات** عملية في التعليم المدرسي، ثم أخضعنا تنظيم الكتاب في فصوله التالية **لنظرية النظم**، وذلك على الوجه التالي.

الفصـــل الثالث: وخصصناه لمعالجة بعض مُدْخلات نسق التعليم المدرسي، واخـــترنا مـــن بينها **ثلاثة مُدخلات** هي: (١) غايات التعليم وأهدافه؛ حيث أوضحنا طبـــيعة تلـــك الأهداف ومستوياتها ورأينا فيها. وقدمنا عددًا من الأهداف التي تفي بمتطلبات الثقافة الإسلامية في التعليم المدرسي. (٢) مناهج التعليم واستحضرنا في هـــذا الفصـــل مـــا قلناه عن مفهوم المنهج في الفصل الأول، وأكدنا أنه في وضع المـــناهج وفي تطويرها يجب الالتزام بالملاءمة بين ثلاثة مطالب – في آن واحد – هـــي: أ- بنـــية المـــادة المـــتعلمة. ب- البنية الذهنية للمتعلمين. ج – استراتيجية التدريس التي تستثير في المتعلمين عمليات التفكير التي تؤدي إلى تعلمهم.

وعرضـــنا فـــي هذا الفصل التصنيف الغربي للمعرفة الذي وضعه "أوجست كانـــت" والذي يشيع استخدامه في مناهج التعليم قبل الجامعي وفي التعليم الجامعي، وأوضـــحنا نواقصـــه، ودعونا – مع آخرين – إلى ضرورة أن تعكس قراءته، وأن يستكمل تصنيف المعارف بإضافة المعارف التي تحدد المسارات والمآلات التي يفضي إلـــيها تعلـــيم الماهيات Know what وتعليم الكيفيات Know how ودعونا في هذا الفصل إلى التحول في وضع مناهج التعليم وتطويرها من نموذج المعرفة Knowledge model إلى نموذج العمليات العقلية العليا Higher Thinking Processes.

وقدمـــنا فـــي هـــذا الفصل نماذج عملية لتنمية بعض هذه القدرات. ثم اختتم الفصـــل الثالـــث بعـــرض رؤيتنا لإعداد المعلمين من منظور إسلامي، حيث ذكرنا

أمثلة من التراث لآداب المتعلم وآداب المعلم، والأركان الأساسية لإعداد المعلمين في ضوء الثقافة الإسلامية.

أما الفصل الرابع فقد أفردناه للحديث عن **العمليات** التي تجري داخل نسق التعليم المدرسي، وحددناها بأنها العمليات التي يطلق عليها عمليات "التدريس، وعمليات التعلم"، وأوضحنا في هذا الفصل كيف أن التدريس لا يؤثر في إحداث التعلم بطريقة مباشرة؛ وإنما تحدث الآثار عن طريق وسيط بين عمليات التدريس والتعلم، وهو "عمليات التفكير" أو "العمليات العقلية" التي يقوم بها المتعلمون استجابة للتدريس. وعرضنا **في** هذا الصدد **ثلاثة نماذج لخطة التدريس**، وذلك على الوجه التالي:

١- نموذج "**نقل المعرفة**" وتمثله الخطوات الخمس **التي** تصورها "فريدريك هربارت" عام ١٨٨٣م.

٢- نموذج "حل المشكلات" الذي اقترحه "جون ديوي" في كتاباته وخاصة كتابيه: **كيف نفكر؟ والديمقراطية والتربية**.

٣- نموذج جعل التعليم جسرًا يسد الفجوة بين التدريس والتعلم. وهو النموذج الأحدث الذي نرتضيه، واقترحنا لإنجازه خطة للسير في الوحدة الدراسية أو الدرس.

وقد اختتم هذا الفصل بإيراد أمثلة لتطبيق هذا النموذج في التربية **العلمية**، والتربية **الاجتماعية**، والتربية **الفنية**. وأنهينا الفصل برأينا في الجدل الحادث بين التربية للإبداع أو للاتباع.

أما الفصل الخامس فقد خصص لمعالجة ثلاثة أمور: **أولها** الإشراف الفني؛ بوصفه أحد المدخلات الخارجة عن الموقف التعليمي، ولكنه يؤثر فيه بصورة غير مباشرة من خلال المعلم، وقد عرضنا فيه واقع الإشراف الفني وأنماطه، ومزايا وعيوب كل نمط. واقترحنا اللجوء إلى أنماط جديدة فيه، كما حددنا معايير اختيار من يعملون في الإشراف الفني وإجراءات تدريبهم.

وانصب الجهد في **الأمر الثاني** على التقويم؛ تقويم مخرجات نسق التعليم المدرسي. وعنينا في معالجته بالتقويم البنائي، والتقويم النهائي للطلاب والمعلمين.

واختتم الفصل **بأمر ثالث** هو تطوير التعليم؛ حيث ميَّزنا بين مصطلحات ثلاثة: الإصلاح، والتطوير، وإعادة بناء التعليم. وعرضنا في نهاية الفصل تصورنا للمعالم الرئيسية لسياسة تطوير نسق التعليم المدرسي في البلاد العربية والإسلامية.

وينتهي هذا الكتاب **بخاتمة** أوجزنا فيها موضوعه، والمنهج الذي اتبع في تأليفه. ثم عرضنا بعض الصعوبات التي واجهتنا في إعداده، وحولنا كل صعوبة إلى مشروع للبحث التربوي والممارسة التعليمية.

وأنصح في قراءة الكتاب بما يلي:

- أن يبدأ بقراءة مقدمة الكتاب قراءة متأنية، ثم ينظر بعد ذلك في الفهرس التفصيلي ***في آخر الكتاب***؛ لاختيار الفصل أو جزء من الفصل ، الذي يرى القارئ أنه وثيق الصلة باهتمامه أو بموقعه في نسق التعليم المدرسي.
- وهذا يعني أنه ليس ضروريًا أن تقرأ فصول الكتاب على التوالي؛ لأني حاولت في تصميمه وتأليفه أن يكون كل فصل فيه مستقلاً بذاته، ومنقرئًا لذاته؛ أي أن فصول الكتاب يغذي بعضها بعضًا بطريقة دائرية لولبية؛ وليست خطية مستقيمة، يعتمد فيها اللاحق على السابق؛ ولذا كثرت الإحالات في الهوامش إلى ما سبق ذكره في الكتاب أحيانًا، وإلى ما هو آت في الكتاب أحيانًا أخرى.

وأجد لزامًا عليَّ أن أتوجه بخالص الشكر وعظيم التقدير لعدد من طلابي السابقين – وزملائي الحاليين – في كليات التربية للعون الذي قدمه كل منهم خلال إعداد هذا الكتاب، وهم: الدكتور/ **أحمد الضوي سعد**، الأستاذ المساعد بقسم المناهج في كلية التربية بجامعة الأزهر. الدكتور/ **محمد عبد الوهاب محمد عطية**، المدرس بقسم المناهج في كلية التربية بجامعة الأزهر. الدكتور/ **جميل محمد عبد السميع**، الأخصائي النفسي في مركز الامتحانات والتقويم التربوي بالقاهرة؛ لمعاونتهم لي في القراءات التي وجهتهم إليها، وتسجيل ملخصات لها في بطاقات.

وشكرًا جزيلاً أسديه إلى ابني العزيز الأستاذ الدكتور/ **محمد حسن المرسي**، أستاذ المناهج وطرق التعليم بكلية التربية، في دمياط، جامعة المنصورة، لتفضله بقراءة مادة الكتاب وإبداء بعض الملاحظات عليها قبل طباعتها.

والشكر مستحق للطالبة العزيزة: **إيمان محمد صبري مصطفى**، المدرس المساعد بقسم المناهج في كلية التربية بجامعة حلوان، لما بذلته من جهد مشكور في مراجعة تجارب طباعة مادة الكتاب.

لهؤلاء جميعًا شكري وعرفاني لجميل معاونتهم.. وتبقى المسئولية النهائية عما ورد في الكتاب من أفكار وقضايا ومعالجات

مسئوليتي أنا وحدي.

ولابد لي وقد أنجزت هذا العمل أن أتقدم بموفور الشكر وعظيم التقدير **للمعهد العالمي للفكر الإسلامي**؛ لما قدمه من دعم ومساندة.

والله دائمًا من وراء القصد، منه العون، وبه التوفيق، ولا حول ولا قوة إلا به.

أحمد المهدى عبد الحليم

الفصل الأول

تحديد المصطلحات وضبطها

الفصل الأول
تحديد المصطلحات وضبطها

وظيفة هذا الفصل هي تحديد المراد بالمصطلحات، والمفاهيم الأساسية في هذه الدراسة؛ لتأسيس خلفية معرفية؛ نتقاسمها مع القراء، ونبني عليها بقية الفصول في هذا الكتاب. وسوف يدور الحديث حول المفاهيم التالية:

أولاً : مفهوم « الثقافة »:

سوف نعرض بالنسبة لمفهوم "الثقافة" المعني اللغوي للكلمة، وما يُشتق من جذرها اللغوي. ثم نتابع تعريفات المفهوم في الفكر الغربي، وخاصة عند أعلام الأنثروبولوجيا، بدءًا بالعالم البريطاني Tylor, E.B. تايلور، وكيف استخدم المفهوم بعده على أنه وحدة للتحليل؛ وليس مفهومًا "وصفيًا".. وننظر بعد ذلك في تأثر مفهوم "الثقافة" بمدارس علم النفس، وخاصة "تحليلية فرويد"، و"السلوكية القديمة" عند و"اطسن"، و"السلوكية الحديثة" عند سكنر Skinner,F.B. ونخلص من ذلك إلى فكرة "الأنماط الثقافية" على النحو الذي تجلى في أعمال بندكت (Bendict, R.F.) وما تَبِعها من المفاضلة بين الثقافات؛ ووصف بعضها بأنها "همجية" وبعضها الآخر بأنها "متحضرة"، وسوف نكشف عن خطأ مثل هذه المفاضلة من المنظور الإسلامي للثقافة.

ثم نقدم في هذا الفصل إجابة لسؤالين مهمين: **أولهما**: أين تستقر الثقافة في الفرد أو في المجتمع أو فيهما معًا. وكيف؟ **وثانيهما**: يتصل بالتساؤل عن المكون الناظم والمنظم لمفردات الثقافة التي تختلف في طبيعتها، ذلك المكون الذي يجعلها ظاهرة متناسقة تُتناقل عبر أجيال الأمة.

وسوف نضمن هذا الفصل عرضًا لتصنيف المفردات المكونة للثقافة إلى: عموميات، وخصوصيات، وبدائل ، ثم نعقب على **هشاشة** هذا التصنيف، وندعم تعقيبنا ببعض ما أوضحته مدرسة "الأنثروبولوجيا الناقدة" في شأن تصنيف الثقافات. وننهي الحديث عن هذا المفهوم "الثقافة" بالتمييز بينه وبين مفاهيم ذات صلة وثيقة به كالحضارة والمدنية.

ثانيًا : مفهوم «التربية والتعليم»:

ما معنى التربية في اللغة العربية؟ وماذا توازي من كلمات وردت في القرآن الكريم؟ ونفرق في هذا المفهوم بين المعنى العام للتربية وبين معناها الخاص الذي يراد به التعليم المدرسي Schooling. ثم نعرض تصورنا للتعليم المدرسي بوصفه نظامًا أو نسقًا، تغذيه مُدخلات **Inputs** وتجري بداخله عمليات Processes وتسفر تلك العمليات عن مخرجات Outputs. وحرصنا في هذا الصدد على وصف نسق التعليم المدرسي بأنه نسقٌ "ثقافي – أيكولوجي" يتمايز عن الأنساق والنظم التي يتحدث عنها في الصناعة.

وسوف نشدد على الجانب الثقافي في "نسق" التعليم المدرسي؛ وذلك على النحو الذي يتبدى في مصطلحين بدأ استخدامهما في وصف نسق التعليم هما: مصطلح "علم النفس الشعبي" Folk Psychology ومصطلح "التعليم الشعبي" Folk Pedagogy.

ثالثًا: مفهوم المنهج:

ونعرض في شأن هذا المفهوم معناه في اللغة، وامتداد الدلالات اللغوية في مجالات الممارسة. ونعرض تعريفين لهذا المفهوم ونعلق عليهما. ثم أقدم تعريفي الخاص لهذا المفهوم، وما يُزعم له من ميزات في الفكر النظري في مجال المناهج وفي التطبيقات العملية.

أولاً : الثقافـــة

جـذر اللفـظ في اللغة العربية هو: ثَقِف، يثقَف، ثَقَفاً؛ من باب فَرِحَ؛ ويعني صـار حاذقًـا فطنًا، وثقِف العلمَ والصناعةَ: أجاد فهمهما، وثقِف الرجلَ في الحرب أدركـه، وظفـر به، ففي القرآن الكريم: ﴿ وَاقْتُلُوهُمْ حَيْثُ ثَقِفْتُمُوهُمْ ﴾[1]، و﴿ إِنْ يَثْقَفُوكُمْ يَكُونُوا لَكُمْ أَعْدَاءً وَيَبْسُطُوا إِلَيْكُمْ أَيْدِيَهُمْ وَأَلْسِنَتَهُمْ بِالسُّوءِ وَوَدُّوا لَوْ تَكْفُرُونَ ﴾[2].

ويجـئ الفعل – أيضًا – من باب كَرُم؛ فيقال: ثَقُفَ الرجلُ: صار حاذقًا في علـم أو صـناعة، ومصدره "ثقافة"، وثاقفه، مثاقفة وثقافًا: خاصمه وجالده بالسلاح إظهارًا للمهارة والحِذق. وثَقَّف الشيءَ أقام المعوج فيه وسوّاه، وثقّف الإنسانَ: أدّبه وهذبـه وعلمـه. و"الـثقافة" لفظة محدثة؛ بمعنى أنها كلمة استعملها المحدثون في العصـر الحديث، وشاع استعمالها في لغة الحياة العامة، وذكر في المعجم الوسيط: "أنها تعني العلوم والمعارف والفنون التي يُطلب الحِذق فيها".

وعرفت الثقافة في **المعجم الفلسفي** بوصفها "مصطلحًا" على النحو التالي:

"كـل مـا فيه استثارة للذهن، وتهذيب للذوق، وتنمية لملكة النقد والحكم لدى الفرد أو في المجتمع. وتشتمل على المعارف والمعتقدات، والفن والأخلاق، وجميع القـدرات التـي يسـهم بهـا الفرد في مجتمعه، ولها طرق ونماذج عملية وفكرية وروحـية، ولكل جيل ثقافته التي استمدها من الماضي، وأضاف إليها ما أضاف في الحاضر، وهي عنوان المجتمعات البشرية"[3].

---

(١) السورة (٢) البقرة : ١٩١.

(٢) السورة (٦٠) الممتحنة: ٢.

(٣) مجمع اللغة العربية. المعجم الفلسفي. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٩م، ص ٥٨.

وللكلمة في الثقافة الغربية تاريخ طويل؛ يقال فيه إن جذرها يرجع إلى اللفظ اللاتيني Culture ويعنى حرث الأرض وزراعتها، واستخدمه "شيشرون" Ciceron بمعنى زراعة العقل وتنميته، ويستعمل اللفظ Culture في الإنجليزية والفرنسية و Kulture في الألمانية ليعني "ثقافة". وقد عرّفها عالم الأنثروبولوجيا البريطاني إدوارد بيرنت تايلر[٤] E.B. Tylor في كتاب صدر عام ١٨٧١م بعنوان **"الثقافة البدائية"** فقال إنها:

"الكل المركب الذي يشتمل على المعرفة والعقيدة، والفن، والأخلاق، والقانون، والعرف، وكل القدرات والعادات التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضواً في المجتمع".

وواضح أن تعريف المعجم الفلسفي للمصطلح الذي قدمناه قبلاً اعتمد فيه على تعريف Tylor إلى حد كبير، وذلك على الرغم من الفارق الزمني بين وضع التعريفين (١٠٨ سنة). وهذا لا يعني فقرًا في تعريف المصطلح؛ فقد أحصى "كلاكهوهن" و"كروبر" في كتاب لهما صدر عام ١٩٥٢ ثلاث مائة تعريف للمصطلح[٥]. وأحسب أن تضخم عدد التعريفات دليل قاطع على عدم حسم ذوي الاختصاص لطبيعة "ظاهرة الثقافة" ومكوناتها وللعلاقات بين هذه المكونات .. وتجدر الإشارة هنا إلى أن "كلاكهوهن" وزميله أوضيا بضرورة ألا يستخدم المصطلح "ثقافة" على أنه مصطلح يصف مجموعة من ألوان السلوك الإنساني أو سمات الشخصية؛ بل يتعين أن يستخدم المصطلح بوصفه مصطلحًا للتحليل لا للوصف؛ ومعنى استخدام المصطلح للتحليل هو أن تُجْرى وفقًا له – بوصفه وحدة للتحليل – ملاحظات علمية منضبطة للسلوك البشري في المجتمعات، وأن يتم تحليل هذه الملاحظات وفقًا لوحدة التحليل "ثقافة" ثم يستخلص من تحليل الملاحظات وإدراك العلاقات بين مفردات الظاهرة تجريدات، تركّب في صورة **"أنماط ثقافية"**.

---

(4) Tylor, E.B. Primitive Culture. London: John Murray, 1871.

(5) Kluckhohn, C.K.M. and Krober. Culture. U.S.A.: Peabody Museum Papers, 1952.

وأرى أن إجــراء تحلــيلات وفقًــا لمفاهــيم لم يتفق أهل الاختصاص على طبيعــتها، ولا علــى مكوناتها، ولا على التفاعلات التي تنشأ بين هذه المكونات – عمــلٌ يجافــي المــنطق الســليم، ويتــنافى مع المعطيات الأساسية لمنهج "**البحث الأمبيريقي**" الذي شاع وذاع في الفكر الغربي في الفترة ابتداءً من عشرينيات القرن العشــرين إلــى نهايــة خمسينياته. وحددت لهذا المنهج أربع مهام هي: الوصف، والتفســير، والتنــبؤ، والضــبط. والانتقال من مرحلة إلى مرحلة أعلى في مسيرة البحث الأمبيريقي يقتضي إتقان وإنجاز متطلبات ما يسبقها من مراحل.

وأحسب أن دقة الوصف وشموله هي أمارة وجود "**الظاهرة**" التي يقوم عليها "العلــم" وأن إتقــان الوصــف الــذي يجسم الظاهرة في كل أبعادها هو إجابة عن الســؤال: كــيف تحدث الظاهرة؟ وأن الباحثين لا يجوز لهم أن ينتقلوا إلى مرحلة التفســير التي تجيب عن السؤال: كيف تحدث الظاهرة؟ إلا بعد استكمال مقتضيات الوصف. والتحليل – عادة – هو الخطوة الأولى للتفسير.

وأرى أن هــذا الــتجاوز هو السبب الرئيسي في الحيرة، والخلط، والتخليط والالتــباس الماثلــة فــي حصــاد التقدم العلمي في القرن العشرين بالنسبة للعلوم الإنســانية. وهــذا مبحــث أرجو ألا أشغل القارئ به الآن؛ ولكني سأعود إليه في موضع تال... دعنا نتابع سويًا "**تنميط الثقافات**" الذي كانت إحدى بواكيره دراسات بندكــت[6] (R.F. Bendict) فقد لوحظ أن الدراسات التي سبقت دراسات "بندكت" كانــت تركــز على الصفات الجسمية للبشر، وما للبيئات المختلفة من آثار انتقائية علــى هــذه الصفات، وامتد هذا التوجه في الدراسات البشرية إلى تصنيف الثقافات تــبعًا لمصــطلحات، لا تفي بغرض التصنيف الدقيق؛ وذلك حيث يقول "لنتون": إن المصــطلحات الفنــية التــي كانت تستخدم في تصنيف البشر مثل مصطلح: جنس Race أو ســلالة، كانــت تطــابق استعمال نفس المصطلح في تصنيف الحيوانات الألــيفة كالكلاب الاسكتلندية الصغيرة. وقد وجد أن أنقى السلالات البشرية موجودة بيــن الجماعــات المــتخلفة ثقافيًا [هكذا !!] وأن جميع الشعوب المتحضرة هي في الغالب جماعات مُهجَّنة وليست جماعات نقية عرقيًا.

---

(6) Bendict, R.F. Patterns of Culture. Boston: Houghton Mufflin, 1934.

ويضـيف "لنـتون" قولـه "ومما يبعث على السخرية أن الأنصار الرئيسيين للـنظرية القائلـة بأفضلية السلالات النقية كانوا من سكان أوروبا، وهي القارة التي تفوق جميع مناطق العالم من حيث تغلغل التهجين البشري"[٧].

والإسـلام يؤثـم هـذه الـنظرة إلى الإنسان؛ فالناس جميعًا في سائر البقاع والأزمـان سـواء؛ في النشأة وفي المصير؛ فمما يروى عن الرسول ﷺ قوله: «إن الله قـد أذهب عنكم عَيْبة الجاهلية وتعاظمَها بالآباء والأجداد؛ الناس لآدم، وآدم من تـراب». ومعـيار المفاضـلة بيـن الـناس لا يستند إلى عرق أو نسب، أو أصل اجتماعـي، أو قـوة بدنية أو مالية، وإنما معياره التقوى في معناها الواسع الشامل الـذي تشـير إلـيه الآيـات الكريمة: ﴿ **يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ** ﴾[٨]، وقوله تعالى: ﴿ **...فَلا أَنْسَابَ بَيْنَهُمْ يَوْمَئِذٍ وَلا يَتَسَاءَلُونَ** ﴾[٩].

والتقدم الماثل في دراسات "بندكت" كان جوهره تصنيف الثقافات وفقًا لأنماط "**سـيكولوجية**" كلـية فـي ضوء مرئيات "المدرسة السلوكية" للعمل الإنساني، تتم نسـبتها إلـى شـعب ما، وإلى العلاقات الشخصية بين أفراده وجماعاته في مرافق حياتهم المختلفة.

هذا، وقد أدى تنميط الثقافات إلى إثارة عدد من القضايا الجدلية والمشكلات.

ومن هذه المشكلات: أن المعايير التي تستخدم في تصنيف الثقافات تلتبس فيها القيم المعيارية بأوصاف لغوية للواقع، وأن التحليلات التي تجري بهدف **التنميط** تستخدم فـيها متوسطات إحصائية، وهي في- الأغلب والأعم - مؤشرات كمّية؛ تحجب أو تُغيِّـب كثـيرًا من الأوصاف النوعية التي يتسم بها الأفراد والجماعات في الثقافات المخـتلفة، ويضـاف إلـى هـذا أن اللجـوء إلى نظريات علم النفس لحل قضايا ومشـكلات تنمـيط "ثقافـة الشعوب" لم يؤد إلى نتائج يعتمد عليها في تفسير كيف

---

(٧) رالـف لنـتون (تـرجمة عبدالملك الناشف). دراسة الإنسان. نشر بالاشتراك مع مؤسسة فرانلكين. بيروت: منشورات المكتبة العصرية، ١٩٦٤،ص ص ٥٤-٥٨.

(٨) السورة (٤٩) الحجرات: ١٣.

(٩) السورة (٢٣) المؤمنون: ١٠١.

تختلف الشعوب في ثقافاتها؛ ذلك أن علم النفس ذاته كانت نظرياته تتسم بالتناقضات.

ولعل أبرز مَثَل لهذه التناقضات في تفسير الظواهر النفسية في أواسط القرن العشرين؛ التناقض الذي كانت تمثله نظرية **التحليل النفسي** التي أسسها "فرويد" (١٨٥٦-١٩٣٩م) ومقارنتها بالنظرية **السلوكية**؛ كما تجلت في أعمال "واطسن"؛ حيث تعمقت تحليلية فرويد في بحث الظاهرة النفسية في ضوء مصطلحات تقسم العقل إلى: (أ) **جانب غير شعوري** في النفس؛ يعتبر مصدرًا للطاقة الغريزية (الهو/ الهي Id)، وهو جانب فطري مغروس في الإنسان؛ يولد مزودًا به، وهذا الجانب هو الدافع للإنسان لإشباع الحاجات الجسدية، وسُيدت فيه الغريزة الجنسية على ما عداها من غرائز، (ب) **جانب الذات أو الأنا** (Ego) وهو الممثل للغرائز البيولوجية. (ج) **جانب الذات العليا** (Super-Ego) وهو الذي يتحكم في السلوك الخلقي للفرد وللجماعة، كما أنه يضبط السلوك القائم على دوافع الذات.

وقد أثرت نظريات فرويد ميادين علم الإنسان (الأنثروبولوجي) وعلم الاجتماع، وذلك بالتأكيد على أهمية مرحلة الطفولة، وبالتشديد على أن العلاقات الاجتماعية بين الكبار في أي مجتمع تجري في عالم الكبار – متأثرة بما كانت عليه العلاقات الأسرية.

وقد واكبت تحليلية فرويد "النظرية السلوكية" التي قدمها (عام١٩١٣) "جود برودس واطسن" (١٨٧٨-١٩٥٨م) واعتبرت حركة ثورية في الدراسات النفسية، وكان قِوامها الشك في وجود العمليات العقلية التي يقول بها الفلاسفة وعلماء النفس، ويتوفرون على دراستها، واعتقد "واطسن" وأتباعه أن البحث العلمي في الدراسات النفسية يوجب الاعتماد على السلوك الظاهري للفرد، وليس على أعماق تجربته الباطنة، وأن السلوك الظاهري هو المصدر الوحيد للمعلومات التي يمكن الوثوق بها في دراسة الظاهرة النفسية. وأكد السلوكيون على أهمية البيئة في تكوين السلوك الفردي في ضوء "المثيرات والاستجابات".

واستنادًا إلى الإطار المرجعي لهذه النظرية انطلقت صيحة "أن الإنسان منتج طبيعي للبيئة الثقافية التي نشأ فيها" وفي منتصف القرن العشرين ظهرت "السلوكية

الحديــثة" وجذبــت انتــباه العاملين في العلوم الإنسانية بفضل أفكار بي.إف.سكنر (B.F. Skinner) وتــبدو **مظاهــر التناقض** بين السلوكية، قديمة كانت أو حديثة، والتحليل النفسي لفرويد، وهو المثل الذي نسوقه هنا لتناقض الدراسات في الظواهر النفسية – تبدو مظاهر التناقض في منهج البحث وما ينشأ عنه؛ فالسلوكية تؤمن بأن ملاحظــة الســلوك الظاهري، وإخضاعه للقياس هما المعيار الأوحد للموثوقية في نــتائج البحــث، وتنفي السلوكية الحاجة إلى افتراض أية نماذج تتصل "بالوعي" أو "بــالخُلق" أو "بالمعرفة الشخصية" – وإن لم يستطع الفرد التعبير عنها – وهذا يعني الوقــوف عند سطح الظاهرة النفسية، وإسلام القياد للمعطيات التجريبية، وإهمال ما يتصــل بعملــيات التفكــير، والتصور الذهني التي عمقتها التحليلية؛ بالرجوع إلى الماضــي والحاضر والمستقبل، وإلى الشعور واللاشعور، وإلى العلاقات الإنسانية في مراحل العمر المختلفة، وخاصة في مرحلة الطفولة.

والخصــائص التــي تنسب إلى **تحليلية "فرويد"** لا تسوّغ استخدام نظريات التحلــيل النفســي ومــا أسفرت عنه تجاربه في الدراسات الخاصة بثقافة الشعوب، وتنمــيطها في ضوء مقولات: التحضر والهمجية (مثلاً)، وذلك لاعتبارين: **أولهما**؛ أن وصــف "**همجــي**" فــي معظــم الكتابات الثقافية الغربية يعني الانتماء إلى أية حضــارة تخــتلف اخــتلافًا ملحوظًــا عن الحضارة الغربية الحديثة (الأوروبية – الأمريكــية) بمعــنى أن المعتقدات والسلوكيات التي تختلف اختلافًا جذريًا عما هو ماثل في الحضارة الغربية توصف بأنها همجية وغير منضبطة.

وثانــي الاعتبارين هو أن تسوية التباين بين الثقافات بالاختلاف بين المرض العقلــي والصــحة العقلية زيفٌ تتولد عنه –ومن خلاله– تأثيرات خطيرة في الحكم علــى المــيراث الثقافــي للشعوب، وعلى ما يستحدث في الثقافة من فنون وآداب عبر الأجيال[١٠].

---

(١٠) كولنجوود، روبن جورج. مبادئ الفن. ترجمة أحمد حمدي محمود. القاهرة: مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠١م، ص ص ١٤٣–١٤٤

ويهمنا أن نتساءل هنا عن مدى تأثير **"النظرية السلوكية"** في التقدم المعرفي المتصـــل بموضوع الثقافة، ولنأخذ تأثيرها في الدراسات الأنثروبولوجية (دراسات علم الإنسان) مؤشرًا على هذا التقدم.

تؤكـــد موسوعة حديثة في علم الإنسان أن تأثير السلوكية في الأنثروبولوجيا كـــان هـــزيلاً، وأنهـــا عجزت – ولا زالت تعجز– عن تفسير مجالات واسعة من سـلوك الإنســـان؛ ويبدو هذا العجز واضحًا في أكثر المجالات صلة بالثقافة، وهو مجـــال اللغة، على نحو ما تشير إليه أعمال عالم اللغة الأمريكي – ذائع الصيت – "نـــاعوم تشومسكي" N. Chomosky ؛ فيما يتصل بالبنية السطحية والبنية العميقة للغة، وما يتصل بنموذج التشريط Conditioning؛ من حيث إنه لا يمكن أن تفسر فـــي ضـــوئه قـــدرة البشر على ابتداع مقولات جديدة لم يسبق لهم سماعها بدرجة متكررة، الأمر الذي أكد فيه تشومسكي افتراض وجود مقدرة لغوية فطرية مبرمجة داخل الطفل تتيح له تعلم اللغة بمجرد أن يتعرض لها[١١].

وتجـــدر الإشارة هنا إلى أن تناقض التفسيرات التي تنسب للظواهر الإنسانية لـــيس مقصـــورًا على ما قدمنا من تناقض بين "تحليلية فرويد" و"النظرية السلوكية"، وإنمـــا هـــو مـــاثل فـــي فـــروع شتى من العلوم الإنسانية؛ حيث "تسرف مدارس: الوضـــعية المنطقـــية Positivism والوظيفـــية Functionalism والبنـــيوية Structuralism في الدراسات الإنسانية الاجتماعية في التأكيد على ثبات المجتمع واســـتقراره؛ بيـــنما تســـرف مـــدارس أخـــرى في التركيز على حركية المجتمع وتغـــيره"[١٢]. ولعـــل أقـــرب مـــثل للمـــدارس الأخـــرى هـــو المدرســـة البنائية Constructivism وتطبـــيقاتها في عدد من العلوم الإنسانية كالتربية، وعلم النفس، وعلم التواصل ونحوها.

---

(١١) شـــارلوت سيمور سميث (ترجمة مجموعة من أساتذة علم الاجتماع بإشراف محمد الجوهـــري). موســـوعة علم الإنسان. المفاهيم والمصطلحات. القاهرة: المشروع القومي للترجمة، المجلس الأعلى للثقافة، ١٩٩٨، ص ص٤٣١-٤٣٢.

(١٢) يمـــنى طريف الخولي. فلسفة العلم في القرن العشرين. الأصول –الحصاد– الآفاق المستقبلية. سلسلة عالم المعرفة، الكتاب رقم ٢٦٤ (ديسمبر ٢٠٠٠م)، ص٣٨٣.

الثقافة بين الفرد والمجتمع:

وقد دلتني متابعة تصور "الثقافة" لدى علماء الأنثروبولوجي – في الكتابات الغربية – على أن ثمة حيرة بارزة تتمثل في نقطة البدء في دراسة الثقافة لمعرفة الصفات المشتركة بين جمهرة المواطنين، بما يسوِّغ الحديث عن نمط ثقافي؛ ويمكن التعبير عن هذه الحيرة بالتساؤل الذي يتردد طرحه: هل الثقافات كيان موجود فعلاً، ويمكن متابعة تأثيره في أبناء الثقافة؟ أم أنها تجريد عقلي يخلص إليه الباحثون من دراساتهم النفسية للأفراد؟

وهذا السؤال يعني أن التساؤل دائر حول مستقر الثقافة ومستودعها. وقد حاول "رالف لنتون" أن يجيب عن هذا التساؤل؛ فهو يرى: أن الثقافة شيء غير ملموس، وأن استيعابها عن طريق الإدراك المباشر أمر غير ممكن؛ حتى للأفراد الذين شاركوا في صنعها، وأن شكل الثقافات ومحتواها أمر لا يمكن استخلاصه إلا من السلوك الذي ينشأ عن هذه الثقافات. "**والسلوك**" في نظره كلمة ذات معانٍ واسعة؛ تضم الأعمال اليومية العادية التي تمارس في جوانب الحياة المختلفة، كما تضم الأشياء المصنوعة التي تعتبر منتجات لأعمال الناس في المهن والحرف المختلفة. وهذا يعني أن الثقافة ظاهرة تقع خارج نطاق الظواهر الطبيعية، وأن إدراكها يكون بإدراك الآثار التي تحدثها في حياة الناس المادية والنفسية والاجتماعية(١٣).

ويمكن القول – إذن – إن مستقر الثقافة ومستودعها هو عقول أبنائها ووجداناتهم بكل ما تحوي من: معتقدات، وأفكار، ومعارف، وقيم، وتوجهات، واتجاهات، وبما يتمثل في سلوكياتهم العملية من مهارات عقلية وفنية وتقنية مختلفة، وما ينتج عن هذه المهارات من منجزات متنوعة.

ومما يدعم هذه الفكرة؛ فكرة أن الثقافة مركب عقلي معقد ماثل ومستقر ومتجدد في نفوس الناس وعقولهم، ذلك الفرق الواضح بين "الثقافة" بوصفها تركيبًا عقليًا، و"**مظاهر الثقافة**"؛ فالمظاهر الثقافية لشعب ما تتمثل في أجهزة

---

(١٣) رالف لنتون. مرجع سابق، ص ص ٣٨١-٣٨٢.

وأدوات ومنشآت ومؤسسات وتنظيمات ونظم وعادات، وطقوس تؤدي في مناسبات مخـتلفة... فلو فرضنا أن هذه المظاهر قد دمرت عن آخرها بفعل كارثة طبيعية أو بفعـل نـزعة عدوانية عنصرية، على النحو الذي مارسته ولا تزال تمارسه بعض قوى الطغيان في العالم... هنا نقول: إن بعض مظاهر الثقافة قد دُمر أو أبيد، ولكن الـثقافة ذاتها باقية في عقول ووجدانات آلاف الأفراد الذين ينتمون إلى الثقافة، ولن ينقضـي وقـت طويـل حتى يستعيض هؤلاء الأفراد ما دمر من مظاهر ثقافتهم؛ بفضل جوهر الثقافة الماثل في عقوهم، والذي ينتقل من جيل إلى جيل.

وأحسب أن هذه التفرقة بين الثقافة ومظاهر الثقافة تفسر لنا مظاهر الضعف الثقافـي التـي تطرأ على بعض الثقافات عبر الأحقاب الزمنية؛ لعوامل مختلفة، ثم استرداد الثقافة لعافيتها ما دام أبناؤها تتوفر لديهم الإرادة في بعث ثقافتهم، وماداموا قادرين على توفير وسائل النهوض والتمكين لبعث ثقافتهم.

الثقافة – إذن – تمثل روح الجماعة أو الأمة، وهي القدر العقلي والوجداني المشـترك بين أبناء الثقافة، الذي ييسر لهم التعايش، والتكافل والتناصح، والاعتماد المتـبادل فـي كثـير من شئون الحياة، يحدث هذا على الرغم من تباين ما يحوزه الأفـراد فـي المجـتمع من محتويات ثقافتهم، والثابت أن الثقافة – حتى في أبسط أشـكالها – تضم محتويات لا يستطيع عقل فرد واحد أن يستوعبها بصورة كاملة؛ وإن يكـن أبـناء كـل ثقافـة قادرين على الإلمام بعدد من عناصر ثقافتهم، وإن لم يستطيعوا التعبير عنها؛ لأن هذا ليس مطلوبًا منهم.

محتوى الثقافة :

ومـا قدمناه قبلاً يوحي بأن كل فرد ينضوي تحت ثقافة ما، مطلوب منه أن يسهم – بقدر ما – في معرفة ثقافته، وصيانتها، وتنميتها دون أن يبلغ درجة الكمال أو حد الإتقان في كل جوانبها، وأن يختار وفقًا لاهتماماته وقدراته وطموحاته جانبًا أو أكثر من جوانب الحياة في المجتمع يتفرغ له، ويفرغ فيه وسع جهده؛ ليكون هو ونظـراء له فـي المجتمع أهل الاختصاص في هذا الجانب. ومن الحقائق المستقرة في الدراسات الأنثروبولوجية أن أي مجتمع متجانس يمكن تقسيم محتوى ثقافته إلى

ثـلاث فـئات تعـتمد علـى مـدى اشـتراك أعضـاء المجتمع في كل من هذه الفئات الثلاث[١٤].

(١) العموميات Universalities

وتضـم هـذه الفـئة المعـتقدات الدينـية والقيم الخلقية والمعارف الطبيعية والاجتماعـية العامـة التـي يشـترك فيها جميع أعضاء المجتمع البالغين العقلاء. وتشـمل هذه الفئة – أيضًا – اللغة القومية، ونماذج العلاقات داخل الأسرة (ضوابط تكويـن الأسـرة، والأدوار المـنوطة بكل فرد فيها)، ونماذج المساكن، والمنشآت المخـتلفة، والـنماذج المثالـية للعلاقـات الاجتماعـية فـي السـياقات والمواقع الاجتماعية المتنوعة.

(٢) الخصوصيات Specialities

وتحـتوي هـذه الفـئة على العناصر الثقافية التي يتقاسمها أعضاء جماعات معيـنة مـن الأفـراد؛ وليست حيازة مشتركة لمجموع أبناء المجتمع؛ ولكنها تظفر باعـتراف المجتمع واحترامه. وتمثل العناصر الثقافية الداخلة في هذه الفئة معارف خاصـة، ومهارات فنية وتقنية ويدوية، تمارس في إطار مفهوم "الاعتماد المتبادل" بيـن أبناء الثقافة الواحدة، وتسند إلى قطاعات مختلفة من أبناء المجتمع وبناته، في سـياق مـبدأ "توزيـع العمل" وتصنف محتويات هذه الفئة تبعًا للمهام التي يقوم بها المهنيون في مجالات مثل: الطب في شعبه المختلفة، والقضاء، والتعليم، والهندسة، والإعـلام، والـتمريض، والإدارة ونحوها، وفي المجالات التي يمارسها أصحاب الحـرف المخـتلفة كالـزراعة، والتجارة، والتعدين، والحدادة، والسباكة، والحياكة وكثـير من وظائف الخدمات العامة التي تسير حياة المجتمع. وواضح في محتويات هـذه الفـئة أنهـا تمثل العناصر والمهارات والتنظيمات التي تتعلق باستغلال البيئة الطبيعـية والسـيطرة علـيها، وإدارة المـرافق ومؤسسـات الخدمـات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتعليمية والترفيهية.

---

(١٤) المرجع السابق، ص ص ٣٥٩-٣٦٣.

وبدهـــي – الآن – أن إجـــادة النشاطات الداخلة في هذه الفئة من محتويات الـــثقافة تحتاج إلى معارف نظرية دقيقة في كل مجال، وإلى توظيف هذه المعارف فـــي ممارسات تتسم بالتبصر والمهارة والإحكام؛ كي تظفر بقبول اجتماعي يدعمها وينمـــيها، ويجنب الثقافة ردود الفعل الغاضبة إزاء الممارسات الفاشلة في هذه الفئة من محتويات الثقافة.

(٣) البدائل Alternatives

وتضـــم المحـــتويات الثقافـــية لهذه الفئة الأفكار والعادات والممارسات غير الشـــائعة فـــي المجـــتمع؛ وإنمـــا تقتصـــر على فئة من فئات السكان المعترف بها اجتماعـــيًا. ويقـــال إن عناصـــر هذه الفئة من محتويات الثقافة متنوعة وممتدة في مجـــالات كثيرة، ولكنها تلتقي في قَسَمة واحدة؛ تميزها عما يطلق عليه العموميات أو الخصوصيات في عناصر الثقافة. وهذه النقطة الفارقة هي: أن هذه البدائل تمثل اســـتجابات متبايـــنة، أو ردود أفعـــال مختلفة، أو وسائل فنية أو تقنية لمثيرات أو احتياجات أو أوضاع واحدة في المجتمع. ومن أمثلة هذه البدائل ما يلي:

اخـــتلاف أبـــناء الـــثقافة الواحدة في الاختيار بين بدائل وسائل المواصلات: كاســـتعمال الحـــيوانات والدرجـــات والقطـــارات والسيارات والطائرات، ووسائل الاتصال السلكي واللاسلكي.

أنـــواع التعلـــيم المختلفة التي تقبل عليها قطاعات مختلفة من أبناء المجتمع (ديني – مدني – عام – **مهني** – تقني – وطني – أجنبي).

ويستدرك علماء **الأنثروبولوجي** على هذا التقسيم لمحتويات الثقافة بملاحظة أن ثمـــة فـــئة رابعة من العادات والأفكار والاستجابات العاطفية المشروطة [هكذا] توجد خارج الثقافة، وهي ذات أثر بالغ في تحريك الثقافة ونقلها إلى مستويات أرفع فـــي المجـــالات المخـــتلفة، ويقصـــد بهـــذه الفـــئة مـــن العوامل "المزايا الفردية" Individual merits التـــي يحوزهـــا بعـــض الأفراد في الثقافة سواء فيما يتصل بالعقائد أو المعارف أو المهارات أو العادات الجسدية أو العقلية أو الفنية والتقنية.

ويقال: إن هذه المزايا الفردية التي تتاح للعباقرة في الفكر وفي العلم وفي الفن تمثل بالنسبة للثقافة – في مجملها – التغيرات الفردية الوراثية بالنسبة للنوع البيولوجي. وإنجازات هؤلاء العباقرة والمخترعين تندمج في الثقافة بمجرد تحررها من خصوصية عقل ووجدان العبقري المخترع؛ بالتعبير عنها، وبثها للعامة بوسائل مختلفة، وبهذا تعتبر جزءًا من الثقافة، وإن لم يشترك في اختراعها والكشف عنها أكثر من فرد واحد(١٥).

ويهمني أن أؤكد أن ما عرضته في شأن محتويات الثقافة يمثل – في رأيي – التيار السائد في الكتابات الغربية حول هذا الموضوع. وقد حرصت في عرضه على اختيار مرجع أساسي لواحد من مشاهير المتخصصين في علم الإنسان (الأنثروبولوجي). ووصف ما قدمت بأنه التيار السائد يعني أن ثمة وجهات نظر أخرى في الثقافة: سواء في ذلك ماهيتها، أو مكوناتها، والتفاعلات القائمة بين هذه المكونات، أو الغايات المرجوة من بحث ثقافات الشعوب. وسوف أعرض – في إيجاز – لبعض وجهات النظر تلك، في مواضع تالية. وفيما يلي تعليق على ما قدمت في شأن محتويات الثقافة.

تعقيب:

ولنا على هذا التصنيف لمحتويات الثقافة تعقيب نوجزه فيما يلي:

- يفتقد هذا التصنيف صفتي "الجمع والمنع" الضروريتين في أي تصنيف منطقي؛ فمحتويات الثقافة في الفئات الأربع يتداخل بعضها في بعض. ولعل السبب في هذا التداخل هو مجرد نِشدان التصنيف الجامع المانع في أمور تتصل بكيان كلي متكامل – فردًا كان ذلك الكيان أو جماعة – إن التقسيم أو التجزئة أو التفكيك لمقومات هذا الكيان وسيلة إلى غرض مؤقت؛ فالغرض في مثل الموقف الذي نعلق عليه هو تيسير الفَهم والإفهام، وبعد تحققهما،

---

(١٥) المرجع السابق، ص ص ٣٦٣-٣٦٤.

ومن خلالهما يجب أن تعاد إلى الكيان كليته التي يحقق بها ذاته ويؤدي وظائفه الكلية.

- أن هذا التصنيف يجدي نفعًا في النظر إلى تحليل ثقافة معينة بذاتها؛ ولا يجدي - أو ينبغي ألا يستخدم - في دراسات مقارنة لأنماط الثقافات؛ وأقرب مثل يحضرني هو أن عنصر "العقيدة الإيمانية" في الثقافة الإسلامية (مثلاً) بمعنى الإيمان بأحدية خالق الكون - جَلّ علاه - وأنه أحد، صمد، ليس له كفؤ، ولا شريك، وليس كمثله شيء، هذا الإيمان عنصر ثقافي عام في محتويات الثقافة الإسلامية، وهو عنصر مفقود كلية في ثقافات أخرى معاصرة كالبونية، بوصفها ديانة وضعية قديمة، ولها اتباع في مجتمعات شتى؛ في آسيا، وبعض بلاد أوروبا، والولايات المتحدة، واستراليا.
- وهذا التصنيف - ومثله كثير - يعتمد في الدراسات الثقافية على مجرد الوصف والتحليل، ويقف عند هذه الخطوة؛ فلا يتجاوزها إلى السؤال: لماذا تحدث بعض الظواهر في بعض الثقافات ويمتنع ظهورها في ثقافات أخرى؟ إنه سؤال عن أسباب حدوث الظاهرة، وتفسيرات حدوثها، وهذا السؤال مَعْلَمٌ أساسي في غايات "البحث الأمبريقي" القائم على المشاهدات الحسية والتجريب. ومن أبرز وجوه النقص في "البحوث الإنسانية" اعتماد تفسير نتائج البحث على رأي الباحث أو آراء فريق البحث؛ دون التعمق في فَهم أسباب الظواهر الإنسانية في رأي العينات المبحوثة؛ بالصورة التي يتطلبها البحث النوعي Qualitative Research وخاصة البحوث الأثنوجرافية Ethnographic Research.
- وواضح فيما قدمناه من تصنيف لمحتويات الثقافة التسليم بأن الأوضاع الثقافية في المجتمعات المختلفة - متقدمة كانت المجتمعات أو نامية - تمثل ضربة لازب؛ وأنها ثابتة لا تتغير؛ وقرينة هذا الاستخلاص هي غياب "القيم المعيارية" التي يمكن في ضوئها تطوير الثقافة من داخلها؛ إن البدائل المشار إليها في فئة "البدائل الثقافية" واقع ثقافي غاب عنه "العدل الاجتماعي" واتسعت فيه الثُغرة في القدرة الاقتصادية بين المواطنين؛ بصورة جعلت فئة من أبناء الثقافة الواحدة يحملون أمتعتهم على ظهورهم في أثناء سفرهم، وفئة

أخـــرى تســـتخدم الـــدواب فـــي الانـــتقال، وثالثة تستخدم الطائرات العامة والخاصـــة. واختـــيار الـــبدائل فـــي التعليم له علاقات وثيقة العُرى بالمقدرة المالية، وبالمستوى الثقافي والتعليمي للوالدين.

وجديـــر بـــي أن أذكر أن مجمل ما أوردته من تعقيبات على تنميط الثقافات تتصايح به فئات من الباحثين في أوروبا والولايات المتحدة؛ بطريقة علمية منظمة؛ ولكن القوى المجتمعية المسيطرة في الغرب لديها من الإمكانات والوسائل ما يجعل هـــذه الصيحات همسات؛ لا تسمع في مناخ العواصف الصحراوية التي تشنها هذه القـــوى فـــي أرجـــاء العـــالم المختلفة، حفاظًا على مصالحها الاقتصادية، وضمانًا لاستمرار هيمنة ثقافتها على ثقافات العالم.

وسوف أكتفي هنا بإشارات موجزة للتعريف بإحدى المدارس التي تلتقي في فلســفتها ومـــناهجها فـــي البحث مع جوهر ما أوردت من تعقيب، وهي المدرسة المعروفة باسم الأنثروبولوجيا الناقدة.

الأنثروبولوجيا الناقدة[١٦] Critical Anthropology

- فرع من فروع المعارف البينية، يهتم فيه بتجميع التحليلات الخاصة بالنمط الثقافـــي لحـــياة شعب معين، وتستقصي من خلال هذه التحليلات تأثيرات الـــنظام السياســـي والاقتصـــادي، وأنســـاق الضبط والتحكم التي تمارسها سلطات الدولة القومية National ، وكذلك التأثيرات التي يفرضها النظام العالمـــي على الشعب في الدولة المعنية. وتمثل الاستقصاءات والتحليلات حصـــيلة خـــبرات واهـــتمامات وبحوث أنثروبولوجية نقدية موجهة – في الأغلـــب – بمـــبادئ وفلســـفة "الماركســـية الجديدة" وبمبادئ النقد الأدبي الحديث، وبفلسفة وأنثروبولوجية ما بعد البنيوية Meta-structuralism.
- يـــتم فـــي نطـــاق الجهـــد البحثي في إطار هذه المدرسة متابعة الدراسات الأنثروبولوجـــية الناقدة لثقافة الشعب – موضوع البحث – عبر فترة زمنية

(١٦) شـــارلوت ســـيمور سميث. (ترجمة مجموعة من أساتذة الاجتماع بإشراف محمد الجوهري). مرجع سابق، ص ص ١٧١-١٧٣.

محـــددة – ويــتوخى فـــي هـــذه الدراسات الدفاع عن استقلال الشعوب، وتمكيـــنها من حيازة أوضاع أيكولوجية واقتصادية واجتماعية وثقافية من شأنها دفع التنمية الشاملة والمطردة فيها.

- ❑ تقــبل هـــذه المدرسة وتقدر الكشف عن النسق الثقافي المتسق للثقافة دون افتراضـــات: الـــتجانس، أو الوظيفية، أو الهامشية، أو السيطرة. كما تقبل التنوع العرقي والثقافي بوصفهما عنصرين في الطبيعة الإنسانية.
- ❑ ترفض المصطلحات التي توشي بدلالات عنصرية، أو تعصب للنوع (ذكر/ أنثى) وترفض وسم أية ثقافة بأنها متدنية أو بدائية أو همجية أو متوحشة.
- ❑ تؤمـــن بـــأن التناقضات الظاهرية في المجتمع، وعدم الاتساق ليست دليلاً علـــى تحلل المجتمع أو انفراط ثقافته، وتعتبرها جزءًا طبيعيًا من الظرف الإنســـاني ذي الأثـــر في ثقافات الشعوب، ويقصد بهذا الظرف المتغيرات الداخلية في ذات الثقافة، ومحاولات التدافع العالمي بين الشعوب.
- ❑ تتبـــنى هـــذه المدرسة في بحوثها إثارة تساؤلات عن المجتمع والثقافة من شـــأنها خدمـــة شـــعوب العالم جميعها، على الرغم مما بينها من تباينات، وتســـهم فـــي إحياء الطابع "الإنساني – العلمي" (Human Scientific)، الـــذي يكفـــل مواجهة الصور النمطية للظلم الشائع في التكوينات السياسية والاقتصادية والتعليمية للدول المختلفة.
- ❑ لـــم تحـــظ هذه المدرسة "الأنثروبولوجيا الناقدة" بمكانة بارزة في الولايات المـــتحدة الأمريكـــية؛ ولكـــنها مزدهـــرة في أمريكا اللاتينية، وفي بعض الإسهامات الأوروبية.

من توابع الأنثروبولوجيا الناقدة:

هـــذا، واستكمالاً للفائدة من التوجه العلمي الذي تمثله مدرسة "الأنثروبولوجيا الـــناقدة"، أرى لـــزامًا عليَّ أن أسترعي الانتباه إلى مفاهيم أخرى، تصب في ذات الاتجـــاه، وأدعـــو – من يريد من القراء – أن يتابع القراءة عنها في ذات المرجع الـــذي اعـــتمدت علـــيه في تقديمي الموجز لمدرسة "الأنثروبولوجيا الناقدة" أو في غيرها من المراجع المتاحة.

هذا، والمفاهيم التي أزكي متابعتها كثيرة؛ وأخص بالذكر هنا منها مفهومين هما:

- مفهـوم "الـثقافة" بوصـفها كيانًا فوق عضوي : Culture as a super-organic entity في ذات المرجع (ص ص : ٥٩٥-٥٩٦).
- مفهـوم "الوظيفـية البنـيوية ": Structural Functionalism (في ذات المرجع، ص ص ٧٤٠-٧٤١)(*).

قضايا جدلية في الثقافة:

- وأحسـب أنـه مـن الضـروري في توضيح مفهوم "الثقافة" من المنظور الغربـي أن نحسـم بعض القضايا التي يكثر حولها الجدل ويحتد، وسوف أنتقـي اثنتيـن مـنها؛ لمـا لهمـا مـن ارتـباط وثيق بالتربية والتعليم، وبالتنمية الشاملة:

(١) مكانة الدين في الثقافة:

قدمـنا فيما سلف أن الثقافة مفهوم يشار به إلى عدد كبير من المكونات التي تخـتلف فـي ماهياتها، وفي وظائف كل مكون فيها اختلافًا جذريًا، ومما يجلي هذه الفكـرة أن نستحضـر فـي أذهاننا (مثلاً) "الرسم الكاريكاتيري" مقارنًا بالمعتقدات الدينـية أيًـا كانـت هذه المعتقدات؛ ذلك أن مصطلح المعتقد الديني شاع استخدامه ليشـمل العقائد التي جاءت بها الأديان السماوية، وخاتمها الدين الإسلامي الحنيف، والديانـات الوضـعية كالـبوذية، والاعتقادات السلبية المنافية لما جاءت به الأديان السـماوية، بوصفها معتقدات تنصب على ذات الموضوعات الأساسية التي برزت فـي الأديـان السماوية. **والسؤال الذي يُثار في هذا المقام هو ما مكانة المعتقدات الدينية – أية معتقدات – في بنية الثقافة – أية ثقافة؟**

وفـي الإجابـة عن هذا السؤال أرى أنه يمكن الاتفاق على أن "الشعور الديني" يـبدو إحساسًـا فطـريًا عامًا مشتركًا بين الناس أجمعين في كل زمان ومكان، وأقصد

(*) لمن يريد متابعة الموضوع في أصله الإنجليزي ، انظر :
Charlote Seymaur- Smith, Dictionary of Anthropology. London: The Macmillan Press, 1992.

بالشـــعور الدينـــي حـــالات القلق والحيرة والتساؤل التي يتعرض لها الإنسان (الجنس) عـــندما يدرك ذاته، ويدرك ما يكتنفه من ظواهر طبيعية: ليل ونهار، ظلام ونور، أرض ذات أوتـــاد، وسماء ذات أبراج، وأنهار ذات ماء عذب، وبحار ذات ماء أجاج. كل هذه الظواهـــر الطبيعية - تدعو الإنسان إلى الحيرة والقلق والتساؤل: **كيف خُلق هذا الكون المتســـق**؟ وما هي القوة التي قامت بخلقه؟ وما هي القوة أو القوى التي تسيره، وتصونه دون خلـــل أو تـــبديل في السنن؟ وما مصير الحياة التي يحياها الناس؟ إن مضمون ما تشـــير إلـــيه هذه الأسئلة هو ما قصدته بتركيب: "**الشعور الديني**" الفطري الذي تجسمه الظاهـــرة الدينية في كل الثقافات، والذي يتوفر على دراسته الآن فرع متمايز من فروع المعارف هو الأنثروبولوجيا الدينية Anthropology of Religion.

وأعود إلى السؤال الذي أثرته عن مكانة المعتقدات الدينية بوجه عام في بنية الثقافة، وفي حركتها، **فأقول**:

هـــذا هو السؤال الذي أثاره ت.س. إليوت (١٨٨٨-١٩٦٥م)، أبرز الشعراء الإنجلـــيز فـــي القرن العشرين في محاولته الكشف عن الصلة الجوهرية بين الثقافة والديـــن، وقال إنه لم يستخدم كلمة "العلاقة" لما فيها من نقص؛ حين تستعمل للدلالة على صلة الدين بالثقافة. فماذا قال(١٧)؟

- "أول دعـــوى مهمة أقيمها هي أنه لم تظهر ثقافة، ولا نمت إلا بجانب دين: ومن هنا تبدو الثقافة نتيجة من نتائج الدين أو الدين نتيجة من نتائج الثقافة، طبقًا لوجهة نظر الناظر"(١٨).
- "...الدين والثقافة وجهان لشيء واحد؛ وهما شيئان مختلفان ومتقابلان"(١٩).
- ... وفـــي تـــنوع الحكـــم علـــى معـــتقدات الدين بين رجال الدين وعلماء الاجتماع يقول: "لا يوجد دين يمكن فَهمه فَهمًا كاملاً من خارجه"(٢٠).

---

(١٧) ت.س. إلـــيوت (ترجمة وتقديم شكري محمد عياد) ملاحظات نحو تعريف الثقافة. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، مكتبة الأسرة، ٢٠٠١م.

(١٨) المرجع السابق: ص ٢١.

(١٩) المرجع السابق: ص ٩٦.

(٢٠) المرجع السابق، ص ٩٧.

- "إن القــوة الرئيســية فــي خلق ثقافة مشتركة بين شعوبٍ لكل منها ثقافته المتميزة هي الدين"[٢١].
- "مــا أظــن أن ثقافة أوروبا يمكن أن تبقى حية إذا اختفى الإيمان المسيحي اختفاءً تامًا... إذا ذهبت المسيحية فستذهب كل ثقافتنا "[٢٢].
- "يجــب أن نعمــل على تجنب خطأين متعاقبين: خطأ اعتبار الدين والثقافة شيئين منفصلين بينهما علاقة، وخطأ المطابقة بين الدين والثقافة"[٢٣].

ووضــعاً للاقتباســات السابقة في سياقها العام الذي كتبت فيه وله، يلزم أن أؤكــد أن مدلول كلمة الثقافة عند "إليوت" له ذات الدلالات التي نجدها في الكتابات الأنثروبولوجــية التــي تمثل التيار السائد، إذ قال: إن ما أعنيه بالثقافة هو ما يعنيه الأنثروبولوجــي وهــي أنهــا طريقة حياة أفراد شعب معين يعيشون معاً في مكان واحد وتظهر هذه الثقافة في فنونهم وفي نظامهم الاجتماعي وفي عاداتهم وأعرافهم ودينهم[٢٤]، وهي دلالات يختلط بعضها ببعض؛ وتتراوح الكتابة عنها بين: الموقف الجدلــي، والموقــف المثالــي الطوبــوي، والموقــف الــذي يفرضه منهج البحث الأمبيريقــي؛ (مــنهج البحث في العلوم الطبيعية)؛ ومن أمثلة هذه المراوحة الفكرية محاولــة "إلــيوت" أن يثبــت أن الطبقة العليا High Class أو الأرستقراطية التي يــتوارث أهلها الثروة والنفوذ شرط ضروري لازدهار الثقافة. وهو مُراوح – أيضًا – فــي تفكيره بين الطبقة والنخبة، أي الصفوة Intelligentsia، والغريب أنه يرى أن الطــبقة شــرط ضــروري لازدهــار الــثقافة بإطلاق، دون إيلاء أدنى اعتبار للظروف التاريخية لكل ثقافة، ودون ذكر للكفاءة الخاصة التي يجب أن يمتلكها أهل الطــبقة الأرستقراطية، وإعمال هذه الكفاءة في الرقي الثقافي، وذلك حيث يقول عن وظــيفة الطــبقة الأرســتقراطية "إنهــا ليست إلا المحافظة على مستويات الآداب الاجتماعية، وهي عنصر حيوي في ثقافة الفئة".

---

(٢١) المرجع السابق، ص ١٧٣.
(٢٢) المرجع السابق، ص ١٧٤.
(٢٣) المرجع السابق، ص ٤٧.
(٢٤) المرجع السابق، ص ١٧١.

وهـذا يسـوغ القول إن "ت.س. إليوت" كان يؤمن بوجود ثقافتين: إحداهما شـعبية، والثانية نخبوية أرستقراطية؛ ليس لها من وظيفة إلا حماية مصالح الطبقة ذاتهـا. ومن شأن هذه الثنائية أن تحول دون "وحدة الثقافة" التي يتحدث عنها بعض الأنثروبولوجيين علـى أنها (الثقافة) ذات بنية "عضوية". ويرى آخرون أنها ذات بنية فوق عضوية Super-organic.

ومـن قرائـن الارتباك الفكري فيما يخص الثقافة في الكتابات الغربية تعليق "ت.س. إلـيوت" على ما نقله عن "كارل مانهايم" فيما يتصل بالبحث في الثقافة: "إن البحـث الاجتماعي في مجتمع حر يجب أن يبدأ بحياة أولئك الذين يخلقون الثقافة؛ أي المثقفيـن ومكانهم في المجتمع ككل". ويعلق إليوت على مقولة "مانهايم" هذه بما يفـيد: أنه يتصور أن الثقافة من خَلْقِ المجتمع كله، وليست من خلق أيِ قطاع واحد فـي المجتمع، وأن الصفوة – المصطلح الذيِ استعمله "مانهايهم" – لا تخلق ثقافة، وأن جهدهـا لا يغـير كنه الثقافة؛ وإنما هو أقرب إلى إحداث نمو جديد للثقافة؛ من حيث التعقد العضوي؛ كأن تصير أكثر وعيًا بذاتها وبمجتمعها، ولكنها لا تزال هي نفس الثقافة.

ويـرى "إليوت" أن المستوى الأرقى للثقافة قـيِّمٌ في ذاته، ووظيفته أن يكون – فـي ذات الوقـت – مـثريًا للمستويات الأدنى في الثقافة، وبهذا تسير الثقافة في حركة تشبه الدورة، وتغذي كل طبقة الطبقات الأخرى[٢٥].

وأسـتخلص مما قدمت هنا عن صلة الدين بالثقافة أن بعض أعلام المفكرين فـي الثقافة المسيحية الغربية يرون ضرورة الدين للثقافة؛ حتى ليوشك بعضهم أن يوحـد بينهما، أو – في الأقل – لا يستطيع أن يتصور أحدهما مستقلاً عن الآخر، وأن الـثقافة الواحـدة تقوم بداخلها ثقافات فرعية؛ بسبب التمايز "الطبقي" أو بسبب النشـاط المهني أو الحرفي الذي تتفرغ له – أكثر من غيره – فئات معينة من أبناء الـثقافة، وأن حصـر الـثقافة في حيز جغرافي معين محدود، فكرة تناقض الواقع الثقافـي المعاصـر، بدليل أن ما يتحدث عنه – الآن – على أنه "الثقافة الغربية" أو

---

(٢٥) المرجع السابق: ص ص ٥٢-٥٣.

"الـثقافة الـبوذية" أو "الثقافة الإسلامية"، كل منها ثقافة أضحت منتشرة في أرجاء متـباعدة في العالم. ويحدث ذلك على الرغم من أنه يمكن التحدث عن وحدة الثقافة المسيحية، ووحدة الثقافة البوذية ووحدة الثقافة الإسلامية.

(٢) أثر الاستعمار في ثقافة الشعوب:

ومـن القضايا التي يشتد حولها الجدل تأثير الاستعمار الاستيطاني القديم في ثقافـة الشـعوب التي خضعت سنوات طويلة لهذا الاستعمار، وأثر المحاولات التي تبذلها القوى الكبرى – الآن – لتسييد ثقافتها تحت شعار "العولمة".

وثابـت الآن أن الاسـتعمار الغربي الذي خضعت له دول مختلفة في أنحاء العـالم قد أحدث تشويهًا ملحوظًا في ثقافة الشعوب التي استعمرت، منذ بداية الربع الأخـير فـي القرن التاسع عشر، وخلال العقود الستة الأولى في القرن العشرين. ولـيس هذا المقام مقام استقصاء تاريخي لهذه الآثار؛ لأنها توشك أن تكون معروفة لخاصـة الـناس وعامتهم، ولأن الدخول فيها سوف يبعدنا عن الأغراض المحددة التي وضع من أجلها هذا الكتاب.

وقـد يكفي هنا أن يتذكر القراء أسماء بعض الدول التي خضعت للاستعمار الغربـي الـذي اختلفت ألوانه، في كل قارات العالم؛ ليسترجع الخبرات السيئة التي عانت منها الدول المستعْمَرَة (بفتح الراء) في أمور الحياة كافة: سياسة، واقتصادية، وثقافـية، وتعليمية. وأحسب أن الإشارة في هذا المقام يمكن أن تغني عن التفصيل الطويـل الممـل فيما أحدثه الاستعمار من شروخ عميقة في البُـنى الثقافية للدول المسـتعمَرة. وخاصـة فيما يتصل باللغات القومية لهذه الدول، وبمعتقداتها الدينية، وهما جوهران من جواهر أية ثقافة.

لقـد حـرص الاسـتعمار في كل البلاد التي خضعت له على أن يستقر في قلـوب المواطنيـن وعقولهم أن لغتهم الوطنية متدنية، وأنها لا تستجيب لما يتطلبه العصـر من كشوف علمية، وتطبيقات تقنية، وأن لغة المُستعمِر (بكسر الميم) – أيًا كانت – أقدر على الوفاء بمتطلبات الحداثة العلمية، والتطبيقات التقنية؛ فاتخذت لغة المسـتعمِر لغـة للتعلـيم في مؤسسات التعليم النظامي في تلك الدول، وأهمل تعليم اللغـة القومية إهمالاً تامًا. ومما زاد الطين بلة في هذا الصدد أن شجع المستعمرون

اللهجـــات العامية؛ حتى تنقطع الصلة بين الناس ولغتهم القومية، واستقطبوا لنصرة هذه الدعوى الخبيثة بعض المثقفين في كل دولة من الدول المستعمَرة ، ممن ابتعثوا للـــتعلم فـــي الـــدول الأوروبية، وعادوا إلى بلادهم، وهم في حالة انبهار بما حققته الدول الأوروبية في مجالات الحياة المختلفة. ورُفعت في البلاد المستعمرَة شعارات شـــتى لخـــداع الجماهـــير، واســـتخدمت هذه الشعارات في حملات "إرهاب ثقافي" يســـتهدف "الاستخفاف" بالتراث الثقافي لهذه البلاد؛ بل تسعى إلى أن يزدريه أهله، ويفـــروا مـــنه؛ للوقـــوف تحـــت مظلات: "التجديد لا التقليد" و"الإبداع لا الاتباع"، و"عالمـــية الثقافة" و"الثقافة العالمية"، و"الحضارة الإنسانية"، وكتب ممثلو المستعمر وأتـــباعهم عـــن الدين الإسلامي (مثلاً)، كلامًا خطيرًا، وسوف أقتبس قليلاً مما قيل عن حالة "مصر" في عهد الاستعمار الإنجليزي.

قـــال "ولـــيم جيـــنورد بلجـــراف" (أحـــد المستشـــرقين الذين عملوا في خدمة الاستعمار):

- "مـــتى تـــوارى القـــرآن ومدينة مكة عن بلاد العرب يمكننا حينئذ أن نرى العربـــــي يـــتدرج في سبيل الحضارة [المراد المسيحية الغربية] التي لـــم يبعده عنها إلا محمد ﷺ وكتابه"(٢٦).

لاحظ الخبث في إسناد الكتاب إلى ضمير يعود على محمد ﷺ .

وكانت وسيلة الاستعمار إلى إقصاء القرآن الكريم هي السيطرة على وسائل التعلـــيم، وتوجـــيهه وجهـــة تقطع الصلة بين المواطنين ولغتهم وثقافتهم الإسلامية، حيـــث شـــبهت العربية الفصحى باللغة اللاتينية، التي انحصر دورها في كونها لغة عـــبادة وأداء للمناسك ، توقفت، وأخلت الطريق لعاميات، غدت اليوم لغات أوروبية مـــثلاً الإيطالـــية والإنجليزية والفرنسية، أما عن اللغة العربية فهذا ما قاله مهندس إنجلـــيزي كانـــت مهمته "التبشير" في محاضرة نشرت في مجلة الأزهر داعيًا إلى اتخاذ العامية في مصر لغة للعلم والتعليم والتواصل:

"إن الـــذي عاق المصريين عن الاختراع هو كتابتهم بالفصحى..." ودعا إلى التألـيف بالعامـــية. ثم أضاف: "وما أوقفني هذا الموقف إلا حبيّ لخدمة الإنسانية،

---

(٢٦) نقـــلاً عـــن محمود محمد شاكر، أباطيل وأسمار. الجزءان الأول والثاني. القاهرة: المؤسسة السعودية بمصر، مطبعة المدني، الطبعة الثالثة، ١٩٧٢، ص ١٥٨.

ورغبتي في انتشار المعارف، وما أجده في نفسي من الميل إليكم، الدال على ميلكم إليّ"[٢٧].

ويعجب المرء أشد العجب وأصدقه حين يقرأ لمثقف إنجليزي رفيع المستوى وذائع الصيت قوله: "إن الضرر الذي أصاب الثقافات الوطنية أثناء التوسع الاستعماري ليس إدانة للاستعمار نفسه بحال"[٢٨].

وما أوردت قبلاً يمثل التأثيرات الوسيطة – زمنيًا – للاستعمار الغربي في تعويق الثقافة الإسلامية، وتشويهها، ومحاولة القضاء عليها. ويرد بعض المؤرخين بداية هذه الهجمات إلى فترات تاريخية أبعد، يصلون بها إلى بدء القضاء على الثقافة الإسلامية في الأندلس بسقوط غرناطة (١٤٩٢م) وطرد المسلمين واليهود منها.

أما عن التأثيرات الحديثة لدول الاستعمار الأوروبي القديم وللدول التي تحاول الهيمنة في عصرنا الحالي على ثقافة الشعوب غير الغربية المعاصرة، فيكفي فيها أن أشير إلى الموجة الطاغية لظاهرة "العولمة Globalization" التي أصبحت مزاعمها، والدعاية لها – بوسائل مختلفة – الشغل الشاغل للدول المركزية الغربية (الولايات المتحدة وأوربا وأمريكا، واليابان) تستوي في ذلك الحكومات وأجهزة الإعلام، والشركات متعدية الجنسيات، ومؤسسات البحث.

ومعروف – الآن – أن العولمة تمثل تحديًا لدول العالم النامي، وأنها ظاهرة يجب ألا تواجه بمجرد الإنكار أو الاستنكار؛ بل يجب أن تحلل دواعيها، وأن تدرس كوامنها، ومهدداتها السلبية على ثقافة الشعوب النامية... وأحسب أنه أحرى بالشعور النامية – إزاء الهجوم الكاسح للعولمة – أن تتوفر على اتخاذ نظرة تحليلية ناقدة لثقافاتها، تستخرج من خلالها مواطن القوة؛ فتنميها طولاً وعرضًا وعمقًا، وتعرف مواطن الضعف في هذه الثقافات؛ لتعدل عنها أو تستأصلها. وقد بذلت جهود فكرية في هذا الصدد أكدت أن "العولمة" سلاح خطير؛ يرسِّخ الثنائية في الثقافات الوطنية، ويؤدي إلى انشطار الهوية الذاتية والوطنية، ويفضي إلى

---

(٢٧) نفوسه زكريا سعيد، تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر. الإسكندرية: الدار الأندلسية، ١٩٨٨، ص ص ٣٢-٣٣.

(٢٨) ت. س. إليوت، مرجع سابق، ص ١٣٠.

انفصـــام الـــثقافة الأصلية للشعوب عن النظام الاجتماعي القائم فيها. ويقال في شأن المعـــركة بين القوى الرئيسة الفاعلة في ظاهرة "العولمة" والدول النامية إنها ستكون معـــركة خاسرة؛ إذا لم تتسلح الشعوب النامية فيها بأدوات ثقافة العولمة ذاتها؛ تلك الأدوات التي تعتمد على أسس اقتصادية، وعلمية، وتقنية، وثقافية متينة؛ ذلك لسبب بسـيط هـو أن التركيز على "الثقافة" وحدها اختزال وتبسيط لحركة عالمية معقدة جـدًا؛ ذات آثـار فاعلة في مجالات الاقتصاد، والسياسة، والعلم، والبحث العلمي، والتعليم، والتقانة، ونجاح العولمة في تحقيق أهدافها في المجالات السابقة كلها تتبعه وتنتج عنه "التبعية الثقافية" أو "عولمة الثقافة".

هـذا، وقد صدرت في شأن ظاهرة "العولمة": ما لها وما عليها؟ ماذا أنجزت فـي العقد الأخير من القرن العشرين وبواكير القرن الحادي والعشرين؟ وماذا يتوقع لهـا أن تُحـدث في المستقبل كتابات كثيرة، وأكتفي هنا بالإحالة إلى عينة من هذه الإصدارات[٢٩].

ثقافة، حضارة، مدنية :

الحديـث عـن الـثقافة يلتـبس - أحيانًا - بلفظيين آخرين، هما: "حضارة، و"مدينة" فما الفرق بين دلالات هذه المصطلحات؟

---

(٢٩) انظر المراجع التالية :

أ) أسامة أمين الخولي (محررًا) العرب والعولمة. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٨م.

ب) ميشيل تشوسودفيسكي. ترجمة محمد مستجير مصطفى. عولمة الفقر. القاهرة: إصدارات سطور، ٢٠٠٠م.

ج) عمـران أبـو حجله (مترجمًا) وهشام عبدالله (مراجعًا) حالات فوضى: الآثار الاجتماعية للعولمة. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٧م.

د) بـول هيرسـت وجـراهام تومبسون. مساءلة العولمة. ترجمة إبراهيم فتحي. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، ١٩٩٨.

هـ) مصـطفى عبدالغنـي. الجات والتبعية الثقافية. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، مكتبة الأسرة، ١٩٩٩.

و) هـانس - بيتر مارتن وهارولد شومان. فخ العولمة. في سلسلة عالم المعرفة. الكـتاب رقـم ٢٣٨. ترجمة عدنان عباس حلمي. ومراجعة وتقديم: رمزي زكي، (أكتوبر ١٩٩٨).

حضـــــارة: جذرهـا اللغـوي حضر، والحضور: نقيض المغيب والغيبة؛ يقـال: كلمته بحضور فلان: أي بمشهد منه. والحَضَر: خلاف البدو، والحاضِر: المقيم فـي المـدن والقـرى والريف في مقابل البادي: المقيم بالبادية، والمحاضرة: مفاعلة، وتعني المغالبة والمجالدة؛ كأن يحاضرك إنسان بحقك فيذهب به مغالبة. وحاضر البديهة سـريع الخاطر، وحاضرة البلاد: المدينة التي يقيم فيها الحكام، ولم ترد كلمة "حضارة" فـي لسان العرب لابن منظور، ولكنها وردت في المعجم الوسيط (الحَضارة) بفتح الحـاء، وكسرها، بمعنى: مظاهر الرقي العلمي والفني والأدبي والاجتماعي، وهي لفظة مولدة، أي أنها ليست "محدثة" تمامًا؛ فقد استعملت بعد عصر الرواية.

وثابت أن "عبد الرحمن بن خلدون" (٧٣٢-٨٠٨ هـ: ١٣٣٢-١٤٠٦م) هو أول مـن التفـت إلـى مفهـوم الحضارة، وتحدث عنها بألفاظ الحضارة والعمران والتحضـر، وقد حمَّل لفظة "التحضر" دلالات سياسية؛ تتصل بنظم الحكم وتوارث السـلطة، وتـتابع الحكام. وقد عُني في "المقدمة" بالحديث عن "الصنائع" التي تَكْمُل بكمال العمران وكثرته، كما تحدث عن اختلاف الأمم في مدى إجادة الصنائع؛ التي عدَّ منها: الفلاحة، والبناء والتجارة، والخياطة، والتوليد، والطب، والوِراقة.

وعـدَّ ابـن خلـدون التعلـيم من الصنائع "الإنسانية". وأبان في مقدمته أن الصـنائع تكسـب صـاحبها عَقْـلاً، وخصوصًا الكتابة، والحساب، وعلوم اللسان العربي، وعلوم الطبيعيات، والفلك وغيرها[٣٠].

وواضـح مـن هذا العرض الموجز أن "ابن خلدون" استعمل لفظ "الحضارة" علـى أنها مفهوم كلي شامل، تندرج فيه مفردات شتى تغطي: العلم والتعليم والمهن والحـرف، التي يحاول فيها الإنسان مواءمة الطبيعة لاحتياجاته، وتسخير مواردها ومعطـياتها، لتيسر للناس القيام بأمانة عمران الأرض. ويدخل في نطاق الحضارة عـند "ابـن خلـدون" كـل ما ينمي العقل، ويهذب الخبرة الإنسانية، وعدَّ من ذلك تحصيل "الملكة اللسانية"، وصناعة الشعر، ووجه تعلمه، وتنمية التذوق.

والحضـارة هـي اللفظة العربية الموازية لكلمة Civilization الإنجليزية وجذرهـا فـي اللاتينية Civites ومعناها مدينة، ومنها أخذت كلمة Civis ساكن المدينة وكلمة Citizen وتعني، المواطن.

---

(٣٠) عبد الرحمن بن خلدون. مقدمة ابن خلدون. القاهرة: كتاب الشعب (د.ت).

وتشير دراسة جادة لتطور كلمة حضارة Civilization في اللغة الإنجليزية إلى أن دلالات الكلمة تطورت من مرحلة مدن "الكاتدرائية" حيث كان الدين في أوروبا هو قوام حياة المدينة في مرحلة ما قبل الصناعة، مرورًا بالمدن الصناعية، ثم بالمدن الكبرى "الميتروبوليتان" التي تتميز بزيادة عدد السكان، واختلاف طبقاتهم، وبما تشهده المدن الكبرى في أوروبا من ثراء مالي، ونمو في القدرة الاقتصادية، وامتداد لنفوذها في ما حولها من ضواحٍ.

وفي عصر "التنوير" الأوروبي بدأت حركة إصلاح ديني، وحملت كلمة مدنية Civilization بشحنة سياسية، جوهرها أن المدنية تقتضي مقاومة "الدين المسيحي" في أوروبا، وكان هذا ردًا طبيعيًا على هيمنة الكنيسة على شئون الحياة كافة، ومحاولة لتحرير رقاب الناس وعقولهم من قيود فرضتها "الكهانة" على الناس، وعانى منها العلماء والمفكرون معاناة شديدة. وهكذا ظهر مفهوم "المجتمع المدني" مقابلاً للمجتمع "اللاهوتي" أو "الكنسي"، ومفهوم الثقافة المدنية Civic Culture مقابلاً للثقافة الدينية، والتعليم المدني مقابلاً للتعليم الديني. وبهذا أصبح الوصف "مدني" في أوروبا منذ عصر "التنوير" معاكسًا ومناقضًا لوصف "ديني" وشاع هذا التناقض، ووظفت دلالاته في مجالات: القانون والاجتماع والسياسة[٣١].

ومغزى ما قيل في الفِقرة السابقة هو أن تناقض الدين والمدنية يمثل في نشأته وتطوره إشكالية أوروبية مسيحية كاثوليكية؛ كان لها امتدادات في الثقافة الغربية، وأن هذه الإشكالية كانت لها أسباب مقبولة ومعقولة في السياق الأوروبي وفي نطاق "المسيحية الغربية"؛ إلا أنه مما يؤسف له أن مصطلح "مدنية" نقل إلى اللغة العربية، وتم تداوله في الفكر، وفي بعض الكتابات والتشريعات والتنظيمات، معبأ بدلالة هي: أن "الحضارة" أو "المدنية" تستبعد الثقافة الدينية، وأن الإيمان بالوحي الإلهي يناقض الإيمان بإعمال العقل. حدث هذا مع بداية حركة التحديث في مصر في عهد "محمد علي"، حيث بدأت الدعوة إلى أن يسارع الناس إلى

---

(٣١) نصر محمد عارف. الحضارة، الثقافة، المدنية. دراسة لمسيرة المصطلح ودلالة المفهوم. الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، الطبعة الثانية، ١٩٩٥.

اعتــناق مــبادئ المدنــية الأوروبــية، وإليكم مثلاً واحدًا من الأبواق التي نفخت، والطبول التي دقت لمهرجانات الالتحاق بالمدنية الأوروبية:

"إن علـــة الأقطار العربية ورأس بلواها أننا ما زلنا نعتقد أن هناك مدنية غير المدنـــية الأوروبـــية، فـــلا نتقبل مبادئ البرلمانية والديمقراطية والاشتراكية. وهذه مـــبادئ لـــم تعـــرفها آسيا، أم الاستبداد الأتوقراطي ، في الحكومة والدين والأدب والعلـــم، مـــع أنها لب النجاح القومي... إن في العالم العربي صراعًا بين المبادئ التـــي ينصرها ويذود عنها رجال الدين، والمبادئ التي تدين لها وتعمل على نشرها طـــبقة صغيرة عددًا، ولكنها كبيرة حرمة وجاهًا، باعتبار أن في يدها مقاليد الحكم، فهـــذه الطـــبقة تســـتطيع أن تحضّـــر العالم العربي بسن قوانين؛ كأن تعاقب المرأة المحجبة... ولا قبل لنا بانتظار التطور الاجتماعي؛ لأن العالم يثب إلى الأمام(٣٢).

ولا يزال التساؤل مطروحًا . . .

بم يتمايز مفهوم "الحضارة" عن مفهوم "الثقافة" ؟

- يـــرى أحـــد أعلام المفكرين المسلمين أن التباس الحضارة بالثقافة يمثل تعبيراً عـــن حالـــة القلق والتوتر التي يعاني منها المسلمون والمسيحيون الذي يحيون خـــارج الحـــدود الرســـمية للحضارة الغربية؛ ذلك أن هؤلاء يدركون الفجوة الماثلـــة بيـــن الحضـــارة الغربية، التي يعيشون على منجزاتها في معظم بلاد العـــالم: في الأثاث، والرياش، وتصميم الأبنية، والمؤسسات، ووسائل التواصل – والـــثقافة المستقرة في عقولهم ووجداناتهم بكل ما تنطوي عليه من معتقدات وقيم دينية وخلقية واجتماعية.

ولـــذا فإن "خاتمي" يرى أن الحضارة مصطلح يشير إلى الآثار المادية للحياة الاجتماعـــية، والمؤسسات الاقتصادية والسياسية والصناعية التي تيسر حياة الناس وتنظمها، في أطر للحركة العملية والاجتماعية. أما "الثقافة" فهي مصطلح يشار به إلى المعتقدات والعادات والتقاليد والتراث الفكري والفني الذي تمتد جذوره في المجتمع.

هـــذا، وتصور الحضارة (المدنية) مستقلة عن الثقافة ، يعني أن الثقافة التي

---

(٣٢) عيسى النصراوي. سلامة موسى والمدنية الأوروبية. بيروت: مجلة الوحدة، المجلد الأول، العدد الخامس، ١٩٨٠، ص ٣٠. النص منقول في المرجع عن سلامة موسى.

نشأت منسجمة مع حضارة ما، يمكن أن تبقى ثقافة فاعلة ومؤثرة لمدى طويل على الرغم مما قد تعانيه الحضارة من ضعف أو خلل(٣٣).

وأعـتقد أن هـذه التفرقة معادلة لما يتحدث عنه بعض الأنثروبولوجيين في التميـيز بيـن "الـثقافة" و"مظاهر الثقافة"؛ **فالأولى** معتقدات وقيم ومعارف وأفكار ووجدانـات ومهـارات، **والثانية** تجسيمات مادية يمكن أن ينالها تشويه أو تدمير، ولكـن بقـاء الـثقافة مسـتقرة فـي النفوس، مستمرة عبر الأجيال، كفيل بأن يعيد المظاهـر الثقافية التي خُربت أو أُبيدت(٣٤). وخلاصة هذا هو أن "الثقافة" مصطلح مستقل عن "الحضارة" وليس أحدهما مرادفًا للآخر.

- يـرى آخرون: أن النواتج المادية للحضارة تسبقها دائمًا أفكار تتجسد فيما بعـد فـي صور مادية، وأن الإبداعات المادية ليست إلا رموزًا تعبر عن أفكـار تـنقل للآخرين، وأن جوهر تصميمات الصناعة الحالية فكر ينتج، ويـباع مسـتقلاً، ثم يتشكل في صناعة وأجهزة مدنية، ولا تخرج بهذا عن كونها مظهرًا ثقافيًا(٣٥).

ويـرى أحد علماء الأنثروبولوجيا العرب أن الثقافة مرادفة للحضارة، وأنها تعنـي النشاط الفكري والفني الواسع، وما يتصل بهما من مهارات، وأنها موصولة بمجمل أوجه النشاط الاجتماعي، وتشمل سعي الإنسان في علاقات طويلة ومتنوعة مـع البيئة الطبيعية، في كل ما طوع فيها، واكتشف وسخر، واخترع. وفي علاقته مع البيئة الاجتماعية بكل ما شرع فيها ونظمّ واختبر وابتدع(٣٦).

---

(٣٣) محمـد خاتمـي: الإسلام والعالم. تقديم محمد سليم العوا. القاهرة: مكتبة الشروق، ١٤٢٠ هـ - ١٩٩٩م. ص ص ١٧-٢٠.

(٣٤) وثب إلى ذهني حالتان لتوضيح هذا المثل:

أ) قـدرة الـثقافة الأمريكية على تشييد بدائل لمركز التجارة العالمي الذي هدم في أحداث ١١ سبتمبر ٢٠٠١ في نيويورك.

ب) قدرة الشعب الفلسطيني على إعمار مخيم "جنين" الذي دمره الجيش الإسرائيلي المحتل في فلسطين.

(٣٥) عمـر عبـيد حسـنه. فـي تقديمه لمؤلف الشيخ محمد الفاضل بن عاشور. روح الحضارة الإسلامية. الرياض: المعهد العالمي للفكر الإسلامي والدار العالمية للفكر الإسلامـي، ط٢، ١٤١٣ هـ - ١٩٩٢ م، ص ٣٣.

(٣٦) محيـي الديـن صـابر. قضـايا الثقافة العربيـة المعاصرة. تونس: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٣، ص٩، ٤٠.

ونستطيع في ضوء ما قدمنا عما يعطي لمصطلح الثقافة ومصطلح الحضارة مـــن دلالات أن نستعمل المصطلحين – في هذه الدراسة – بالتبادل؛ أي أن أحدهما مـــرادف للآخـــر؛ لأن المصـــطلحين يـــدلان علـــى سعي الإنسان، وتعامله –عبر الأجـــيال– مع البيئة الطبيعية التي عايشها، وحاول تسخيرها، ولاءم بين قواها وبين ذاتـــه واحتـــياجاته؛ طلبًا لما فيها من نفع، ودفعًا لما فيها من ضرر، وتلك هي فيما يـــرى كثـــير من المفكرين "الحضارة" وما تمثله من كشوف واختراعات ومنشآت. وتـــبقى البيـــئة الاجتماعية التي تضم الإنسان الفرد، بكل ما غرس فيه من نزعات فطـــرية، ومـــا يعتمل في عقله من معتقدات وأفكار وقيم وتوجهات تدفعه إلى أقوال وأفعال بذاتها، وتجعله يعزف عن أقوال وأعمال أخرى، ونظرًا إلى أنه كيان بشري اجتماعـــي بطبعه؛ فإنه يخرج ما اعتمل في نفسه من فكر ألهمه إياه خالقه، ودعمته عشـــيرته الأقـــربون بالتنشئة، وساندته مؤسسات تعليمية واجتماعية، وبذل فيه هو جهـــدًا مـــن خـــبرته الذاتـــية، ويتمثل هذا الإخراج في إنتاج متنوع الأنماط، متعدد الـــدلالات. وتلـــك هـــي النصوص Texts التي يتداول الناس إنتاجها وقراءتها في الكـــون الإنساني الفردي والمجتمعي، وفي العالم الطبيعي، وتلك هي الثقافة، ونقطة التقاء الثقافة بالحضارة هي "الإنسان".

ونكتفـــي بهذا القدر من القول عن مفهوم الثقافة بمعناه العام. ونرجئ الحديث عـــن الـــثقافة الإسلامية: نشأتها، وخصائصها التي تميزها عن غيرها من الثقافات للفصـــل الثاني من هذا الكتاب. وتمايز الثقافات لا يعني انعزال بعضها عن بعض، ولا يســـوّغ لأي مـــن هذه الثقافات الاستعلاء على الثقافات الأخرى لتحقيق غايات عنصـــرية، أو عـــرض تجليات نرجسية ثقافية، وفي كليهما إهدار لإنسانية الثقافة، أعني إنسانية الإنسان".

ونتنقل الآن إلى مفهومي "التربية والتعليم".

* * *

ثانيا: التربيـــة والتعلـيم

رَبَـا الشـــيءُ، يربو رُبُوًّا، وربا يعني زاد ونما، وأربيته: نميته ﴿ **وَمَا آتَيْتُمْ مِنْ رِباً لِيَرْبُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلا يَرْبُو عِنْدَ اللَّهِ** ﴾[٣٧]. وربَّاه، تربية: نشَّأه، ونمىَّ سائر قواه: البدنية والعقلية والخلقية. وفي التنزيل الحكيم: ﴿ **وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيراً** ﴾[٣٨].

وتضـــاف التربـــية لكل ما يُنمَّي؛ كالولد والزرع والحيوان والنحل والطير، والرابـــية: ما ارتفع من الأرض. وتربَّى: تنشأ وتغذى وتثقف. والرَّب: اسم الله جَلَّ عـــلاه، ولا يقال معرفًا لغير الله سبحانه، ويعرف غير الله بالإضافة، كأن يقال: رب الـــدار، لمالكها أو ساكنها. والرَّابُّ بتشديد الراء والباء: زوج المرأة يربي ولدها من غيره، ومؤنثه رابَّة، والرُّبَّة، براء مشددة مضمومة: جماعة كثيرة من الناس.

والـــرَّبوب: ابـــن امرأة الرجل من غيره، ومؤنثه: ربيبة، والرِّبِّي جمع كثير من الناس، وفي الذكر الحكيم ﴿ **وَكَأَيِّنْ مِنْ نَبِيٍّ قَاتَلَ مَعَهُ رِبِّيُّونَ كَثِيرٌ** ﴾[٣٩].

والغايـــة التي توخيناها من إيراد منظومة الكلمات من الجذر اللُغوي "ربـــا" هي أن نتأمل سويًا مجموعة من الدلالات التي تشير إليها هذه الكلمات؛ **وأولى هذه الـــدلالات**: الـــزيادة الشـــاملة والنماء المتكامل الذي يضم الجسم والعقل والوجدان والروح، **وثانيتها**: انصراف دلالة فعل التربية إلى الزرع والطير والنبات والنحل، وهـــذه الدلالـــة توشـــي بأن المربَّى ذو إمكانات فطّر عليها، وقابليات مغروزة فيه، تيســـر له النماء، والزيادة ، وأداء وظائف للمربَّي، ولجنســـه، ولجماعتـــه، ولأمته

---

(٣٧) السورة (٣٠) الروم : ٣٩.
(٣٨) السورة (١٧) الإسراء: ٢٤.
(٣٩) السورة (٣) آل عمران: ١٤٦.

﴿ وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الأَرْضِ وَلا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إلا أُمَمٌ أَمْثَالُكُمْ ﴾[٤٠].

وأحسب أن دور التربية هو أن تحرص على إفساح المجالات للفطرة التي فطر الله الإنسان عليها؛ كي تبرز وتتجلى وتبدع على نحو أرقى وأبدع مما يصنع الطير في الأجواء، وما يصنع النحل في تنظيم سعي جماعته وأمته. وفي إطلاق لفظ التربية على غير الإنسان ما يشد الانتباه إلى أثر البيئة والمناخ والتربة التربوية، **وفي عبارة أخرى**، تشير هذه التسوية في التربية – لغة – بين الإنسان والزرع إلى ضرورة أن ينظر القائمون على التربية إلى السياق "الزمكاني" الذي يحيط بمن يعهد إليهم تربيتهم، وذلك بأن يحرصوا في اختيار الغذاء العقلي الذي يمدون به المتعلمين على أن يكون مناسبًا لمستواهم العقلي، ملائمًا لتنمية الثقافة التي تعمل مؤسسات التعلم على خدمتها. **وفي عبارة ثالثة**، يجب أن ينظر إلى أن التربية نظام "ثقافي أيكولوجي" على النحو الذي نوضحه في مكان تال في هذا الجزء من بحثنا إن شاء الله.

وثالثة الدلالات التي توحي بها هذه الكلمات هي: أن التربية عمل ينهض به الفرد ذاته: تربَّى ويزَّكيَّ، وينهض به فرد آخر حين يسهم في تربية إنسان مما تدل عليه كلمتا الرَّابُّ والرَّابَّة، مثلما تسهم فيه الجماعة المتخصصة في مجالات مختلفة تتصل باحتياجات المربيّ، مما تشير إليه كلمة: رِبىّ: جماعة، وجمعها: ربيّون.

ومن الألفاظ التي تلتقي في دلالاتها مع التربية لفظة "التزكية" وجذرها زَكَا ومصدرها زكاء، ممدودة، وزُكوٌ. ومعناها النمو والزيادة. ففي حديث عليّ – كرم الله وجهه – "المال تنقصه النفقة، والعلم يزكو على الإنفاق"، ويقال غلام زكِي (بالزاي وكسر الكاف): طاهر صالح. وأرض زكية، ورائحة زكية: طيبة. وزكاة المال ما يخرجه الفرد من ماله لمصارف معينة؛ لأن فيها تطهيرًا للمال يثمِّره وينميه، وزكَّى تزكّية، موازية في مبناها ومعناها لربَّى تربية، والتزكية الموازية للتربية تنصب على النفس ﴿ قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا ﴾[٤١]. ويلفت النظر في مادة زكىَّ أن الفعل قد جاء في القرآن الكريم متعديًا لمفعول به كما في الآية السابقة وفي:

---

(٤٠) السورة (٦) الأنعام : ٣٨.
(٤١) السورة (٩١) الشمس : ٩.

﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ يُزَكُّونَ أَنْفُسَهُمْ بَلِ اللَّهُ يُزَكِّي مَنْ يَشَاءُ ﴾[٤٢].

والتزكية هنا منصرفة إلى التطهر والتنقية من الخطايا والآثام. وقد جاء الفعل تزكى لازمًا ماضيًا، ومضارعه يتزكى في مثل قوله تعالى: ﴿ فَقُلْ هَلْ لَكَ إِلَى أَنْ تَزَكَّى ﴾[٤٣]. بفتح خفيف على الزاي، وتقرأ – أيضًا – بتشديد وفتح الزاي، تـزّكى، وأصلها تتزكى؛ وأدغمت التاء الثانية في تاء الأصل، ومعناها تتطهر من الشرك بأن تشهد أن لا إله إلا الله. ويتسع المعنى في الآية الكريمة: ﴿ وَمَنْ تَزَكَّى فَإِنَّمَا يَتَزَكَّى لِنَفْسِهِ ﴾[٤٤] للإشارة إلى أهمية الجهد الذاتي في عمليات التربية، وأنه أكثر نفعًا للذات، وأن من شأن تراكم التعلم الذاتي أن يفجر طاقات المتعلم.

والتربية التي تقوم عليها المدارس والجامعات هي التربية النظامية، أو التربية المقصودة أو التربية بمعناها الرسمي، وهي التربية التي يعهد بها المجتمع إلى مؤسسات تعليمية متخصصة، وهذه المؤسسات (المدارس والجامعات) هي إحدى القوى التربوية في المجتمع، ولكنها ليست كل القوى؛ ذلك أن الأسرة في كل مجتمع قوة تربوية، تقوم على التنشئة الاجتماعية للأجيال في مرحلة مبكرة؛ وتأثيراتها في شخصيات المتعلمين عميقة وشاملة، وتتم فيها التربية بصورة عارضة وغير مقصودة؛ يتعلم من خلالها الطفل كثيرًا من القيم والمعارف والأفكار والعادات والتوجهات بطريقة عفوية عارضة؛ ولكن تأثيراتها بالغة الأهمية، وعظيمة القيمة؛ لأنها تحدث في مواقف طبيعية، وفي سياقات مختلفة، تعتمد على النشاط الذاتي للطفل؛ فَيَخْبرُ بطريقة عملية البيئة الاجتماعية والبيئة الطبيعية اللتين تكتنفانه.

ونظرًا لخطورة مرحلة الطفولة المبكرة التي تناط فيها التربية الأولى بالأسرة، وإلى أن نتائج بعض البحوث التي أُجريت على الأطفال قبل التحاقهم

---

(٤٢) السورة (٤) النساء : ٤٩.

(٤٣) السورة (٧٩) النازعات : ١٨.

(٤٤) السورة (٣٥) فاطر: ١٨.

بالمدرســة، قــد أكــدت أن الأطفالَ قادرون على تعلم أشياء كثيرة، وعلى اكتساب مهــارات عديدة بعد بلوغهم سن الثالثة تقريبًا – فقد شرعت بعض الدول في تنظيم مؤسســات تعليمية متخصصة هي دور الحضانة ورياض الأطفال، وهي مؤسسات ينــتظم فيها الأطفال قبل سن السادسة. وهذا يعني أن مفهوم الاستعداد Readiness للتعلــيم[٤٥]، وشــروط القبول للالتحاق بالحضانات ورياض الأطفال يجب ألا يكون معــيارهما الأوحد هو العمر الزمني. وأن تتاح فرص الالتحاق بالحضانات للأطفال من الأسر الفقيرة في الريف وفي عشوائيات المدن التي لا يتوفر فيها للأطفال مناخ أسري جيد من شأنه تنمية مواهب الأطفال في وقت مبكر.

ثــم تتابع تربية الأجيال في التعليم النظامي، في المدارس والجامعات، وهي مؤسسات ذات أهداف خاصة.

ويواكــب التربــية في الأسرة وفي المؤسسات النظامية قوى تربوية أضحت ذات حــظ عظــيم فــي التربية الثقافية هي: أجهزة الإعلام الجماهيري: الصحافة، والإذاعــة المسموعة، والتلفاز، والمسرح، والسينما. وقد أدى التقدم العلمي والثورة التكنولوجية إلى استحداث وسائل شتى للتعلم أظهرتها شبكة "الإنترنت".

ومــن القــوى الــتربوية في كل المجتمعات المعاصرة الأحزاب السياسية، ومــنظمات ما يسمونه "المجتمع المدني". والحاجة ماسة دائمًا إلى ضرورة التنسيق بيــن مــا تبذلــه أو تبــثه هذه القوى التربوية، ويتناول التنسيق أهداف هذه القوى، ونوعية ما تبثه أو تعلمه للناس، والطرق التي تقدم بها أنشطتها.

أعود إلى مفهوم "**التعليم**" بمعناه الخاص الذي تقوم عليه المدارس والجامعات لأقــول – فــي إيجاز – إن الجذر اللغوي للفظة هو: عَلِمَ الشيءَ: عرفه من خلال

---

(٤٥) مفهوم الاستعداد للتعلم كان أحد مبادئ نظرية "ثورندايك" في التعليم، وقد عارضته بشدة مــع بداية ١٩٦٠م مقولة Bruner, J.S. التي تشير إلى أن أي موضوع يمكن أن يعلم في أية مرحلة عمرية لو تمت ملاءمة أمينة بين موضوع التعلم والبنية الذهنية للأطفال. انظر:
Bruner. J., The Process of Education. Cambridge, Mass. The Harvard University Press: 1960, p. 33.

علامـــات وأوصـــاف تمـــيزه عن غيره، والمصدر عِلْم، وهو نقيض الجهل، واسم الفـــاعل عَـــالِم، وصيغة المبالغة: علاّمة وعليمٌ، وعلاّمة – بتاء مربوطة –للمبالغة؛ وليســـت للتأنيـــث. ويقال في اللغة علّمته الأمر فتعلَمه، والمصدر من علَّم هو تعليم ومـــن تعلّـــم هـــو تَعلُّـــم. والعِلْم (المصدر= العملية Process) يعني إدراك الشيء بحقيقـــته وبكليـــته، وتفرّق المعاجم اللغوية العربية بين العلم بوصفه مصدرًا؛ وهو المـــراد بالعملـــية (الحـــدث بلا زمن) والعِلْم بوصفه اسمًا يطلق على مجموعة من المعـــارف المنـــتظمة ذات البنـــية أو المسائل الكلية التي تجمعها جهة واحدة؛ كعلم اللغـــة، وعلم الآثار، وعلم الفيزياء، وعلم التاريخ، ونحوها، وهو ما يطلق عليه في اللغـــة الإنجلـــيزية مصطلح "نظام معرفي" Discipline ويتميز بأنه: مجال محدد للمعـــرفة الإنسانية المنضبطة الصادقة الدقيقة، وبأنه – أيضًا– مجال للبحث العلمي المســـتمر؛ بغـــية توليد معارف جديدة في ذات المجال. **والعَلْماني**: نسبة إلى العَلْم بمعنى العالَمْ الدنيوي المشهود.

نسق التعليم:

إن التعلـــيم النظامـــي أو التربية المقصودة –في أي مجتمع – يمكن اعتبارها نسقًا أو نظامًا System. والنظام أو بالأحرى "النسق" مصطلح يشير إلى "أن تنظر إلـــى ظاهـــرة معقـــدة – كظاهرة التعليم – على أنها ذات بنية مركبة Structure حقيقية أو مفترضة Assumed يمكن من خلالها أن تدرك الأجزاء أو الوحدات أو العناصـــر المكونة، لكينونة الظاهرة، وأن تعرف ما بين هذه المكونات من علاقات، ومـــا يتم بينها من تفاعلات، واعتمادات متبادلة، من شأنها أن تحفظ توازن النسق، وتكفل أداءه للوظائف التي وُجِد من أجلها، وتجنبه التوقف أو الانهيار[٤٦].

ومن المعروف أن تشغيل كل نسق يحتاج إلى :

---

(46) Ahmed El-Mahdi Abdel-Halim "An Intersystem Model for Curriculum Theory and Practice". Ph.D. Dissertation, The Ohio State University (Unpublished), 1965, p. 13.

(أ) **مُـدْخَـلات Inputs**، ويُغذِّي بها من خارجه، ومدخلات أخرى داخلية؛ تتخلق داخل النسق ذاته. فمن مدخلات نسق التعليم الخارجية: الميزانية المالية التي تخصص لنفقات التعليم، ونظام إعداد المعلمين والمديرين الذي يتولون التعليم في مؤسسات التعليم، وينهضون بإدارتها، وأهداف التعليم التي تضعها الدولة لمراحل التعليم المختلفة.

ومن أمثلة مُدْخلات التعليم الداخلية؛ التي تتولد من داخل النسق ذاته مناهج التعليم، والمواد التعليمية التي يضعها النظام لتحقيق أهدافه، ومستوى دافعية العاملين في النظام جميعًا للعمل على تحقيق أهداف النسق.

(ب) **عمليات تشغيل Processing**، ويحتاج كل نسق في أداء وظائفه إلى عمليات من شأنها أن تحرك النسق، وتضبط حركته، وتكفل لوحداته أو أجزائه الفاعلية، والاستفادة من الاعتماد المتبادل بين أجزاء النظام وعناصره؛ بغية: أن يحقق النسق أقصى فائدة من مُدخلاته بنوعيها، وأن يظل متوازنًا؛ لا يختل ولا ينهار، وأن يصحح نفسه؛ إن اعتل أو انحرف. ومن أبرز هذه العمليات:

- نوعية إدارة الفصل الدراسي، وإدارة المدرسة (مستبدة– مرنة– متسيبة).
- نوعية أساليب التعلم والتعليم (إلقاء وإملاء– حوار وجدل– تعلم ذاتي).
- نوعية نظم التقويم التكويني والنهائي السائدة في النظام (قياس ما حفظه التلاميذ –قياس مهارات التفكير– قياس مدى القدرة على توظيف المعارف والمهارات– مركب متوازن من كل ما تقدم – إبداع).

(ج) **مخرجات النظام: Outputs**: وتتمثل مخرجات نظام التعليم فيما أحدثه التعليم فيمن يلتحقون به من حيث ما يلي:

- مدى كفاءتهم في استيعاب المعارف واكتساب المهارات التي عُلِّموا إياها (مثال من مرحلة التعليم الابتدائي عمليات الجمع والطرح، مهارات اللغة في فنونها المختلفة: ملاحظة – تحدث – استماع – كتابة – وقراءة) وهذا هو ما يعرف بقياس الكفاية الداخلية للنظام.
- مستوى الأداء (Performance) الفعلي للأعمال التي يمارسها الخريجون في المواقف الطبيعية التي يعملون فيها بعد تخرجهم (مستوى أداء

الصـــيادلة والأطـــباء والمهندســـين والإعلاميـــن والمعلميـــن للمهن التي يـــزاولونها)، ومســـتوى أداء خريجـــي التعليم الفني والتقني للأعمال التي يضـــطلعون بهـــا، ومستوى أداء خريجي الثانوية العامة لمتطلبات التعليم الجامعي) وهذا هو ما يعرف بقياس الكفاية الخارجية للنظام.

هذا، والتعاملُ مع نظام التعليم في أي مجتمع – بوصفه نسقًا – تقنيةٌ تفيد في تشـــخيص مشكلات نسق التعليم، وفي تحليل المتغيرات الفاعلة في هذه المشكلات، مثلما تفيد في التشخيص والعلاج لأدواء النظام وفي تطويره.

وممـــا يســـتأهل الالـــتفات إليه هنا ألا يُظن أن نسق التعليم نسقٌ تتوفر فيه مفاصـــل قويـــة بين مكوناته؛ وذلك على النحو الماثل في النظم المطبقة في مصانع الأسلحة، أو في النظام البيولوجي للإنسان؛ وإنما هو نسقٌ تتسم النقاط المفصلية بين مكوناتـــه بالتراخـــي، وهشاشة الربط (Loosely-Coupled System). والأمثلة على هذه الهشاشة كثيرة؛ أذكر لك هنا بعضًا منها :

- أهـــداف التعليم التي تضعها السلطة المركزية المسئولة عن التعليم، ومدى التزام المعلمين والمعلمات في المدارس باتباع أساليب التدريس التي تحقق الأهداف المرادة في صياغة هذه الأهداف.
- الموازنـــات المالـــية المخصصـــة للتعليم ونوعية المناخ الثقافي السائد في المـــدارس مـــن حيـــث إتاحة فرص للتفكر المستقل، والتعبير الحر، والنقد البناء لمظاهر الخلل والفساد في المدرسة.
- القـــرارات التي تتخذ في المستوى المركزي لتطوير التعليم ومدى الالتزام بتنفيذها في المدارس في مواقع جغرافية مختلفة.

وبســـبب تراخـــي المفاصـــل بيـــن مكونـــات نسق التعليم، وجد أنه حَري بالمشـــتغلين بشئونه أن يحددوا الفوارق الرئيسة بين نظام التعليم والأنظمة الأخرى التـــي ذكرنا أمثلة لها، وأجريت لتحقيق هذه الغاية دراسات ميدانية طويلة المدى في العقـــد الأخير من القرن العشرين؛ وأسفرت هذه الدراسات عن ضرورة التحول من الحديـــث عـــن نظام التربية أو التعليم System of Education إلى الحديث عن

نظـــام "التعلـــيم المدرســـي" أو "المدرسية" Schooling(*) لأن مدارس التعليم،هي الملتقي الذي تتجمع فيه كل المدخلات التي تُهيأ للتعليم، وفيها تتم العمليات المباشرة ذات الأثـــر الفعـــال فـــي شخصـــيات المتعلمين، وهم المنتج النهائي لكل المساعي التعليمـــية، ســـواء فـــي مستوى الحكومة المركزية، أو في الأقاليم المحلية، أو في المدارس أو في الفصول الدراسية.

وفـــي ضـــوء هـــذا الـــتحول يوصـــف التعليم بأنه نسقٌ "**ثقافي أيكولوجي**" (Cultural Ecosystem) وتوصـــف المدرســـة أو الكلـــية الجامعية بأنها مؤسسة "ثقافية أيكولوجية". فماذا يعني هذا الوصف؟ وما التطبيقات التربوية التي يفرضها؟

الافـــتراض الأساســـي الـــذي أُجريت في ضوئه الدراسات التي أحدثت هذا الـــتحول مغـــزاه: أن كل الجهود التي تبذل في نطاق كليات التربية وإعداد المعلم، وكل الجهود والنفقات التي تبذلها وزارات التعليم بكل أجهزتها جهود غايتها تحسين عملـــيات "الـــتعلم" و"التدريس" في المدارس المختلفة؛ فهي إذن جهود داعمة للتعلم والتعلـــيم، وليست منشئة لهما أو مؤثرة فيهما بصورة مباشرة. وأن خطوط الإنتاج التعليمـــي ذات الأثر الفعال موجودة في المدارس، وأن العاملين على خطوط الإنتاج هم المعلمون.

واســـتنادًا إلى التسليم بهذا الافتراض وجهت الجهود لدراسات ميدانية طويلة الأجـــل لدراسة ما يجري في المدارس، والتعرف على المتغيرات ذات الأثر الفعال فـــيه، ثـــم وصـــف الـــنواتج المخـــتلفة لأنماط الجهود المبذولة في التعليم فعلاً في المدارس، كما تتجلى في سلوك المستغرقين في عمليات التعلم والتعليم.

ووصف نظام "المدرسة" أو نظام التعليم المدرسي بأنه نظام "ثقافي" يعني أن التعلـــيم – فـــي الأغلب الأعم – يوشك أن تتماثل بناه "المادية" في مجتمعات العالم، وأن تـــتمايز عـــن نظام المستشفيات أو السجون؛ فالتعليم في أمريكا، وفي الصين، وفـــي مالـــيزيا، وباكســـتان، والـــيابان (مثلاً) تخضع بناه الهيكلية لقواعد عامة في

(*) تـــترجم اللفظـــة أحـــيانًا إلـــى "التمدرس" وأوثر ترجمتها إلى "التعليم المدرسي" أو "المدرسية"؛ دفعًا لما قد توحيه لفظة التمدرس من "افتعال".

التصـــميم، والتشـــييد، وفي التزويد بالأجهزة والمعدات. ولكنه في غاياته ومضامين عملياته يخضع "لثقافة". والثقافة هنا تعني أن مجموعة البشر المستغرقين في التعلم والتعلـــيم – معلميـــن ومتعلمين ومديرين ومعاونين – في الصين (مثلاً) موسومون بميســم ثقافي، يمايز بينهم وبين نظرائهم في مصر أو في المملكة العربية السعودية (مثلاً) من حيث المعتقدات والقيم والاتجاهات والمعارف العامة والمثل التي تدفعهم إلـــى الفكر والفعل، ومن حيث العبادات التي يتعبدون بها، وماذا يحل، وماذا يحرم مـــن ألـــوان الســـلوك. وهـــم كذلـــك مختلفون في الرواسب التاريخية للثقافة التي ينتمون إليها.

وهذه الذخائر المكنونة في عقول البشر، المختلجة في وجداناتهم، السارية في عـــروقهم مجـــرى الدم – تدفع المستغرقين في التعلم والتعليم في كل ثقافة إلى أن يقومـــوا فـــي التعلم وفي التعليم بأعمال معينة يستشرفون من خلالها تحقيق ذواتهم، وإنجـــاز نفـــع لهم ولجماعتهم وأمتهم، وهم – في الوقت ذاته– يعزفون عنْ أعمال أخـــرى. ويكفي أن نستحضر في هذا الصدد أثر دعامتين أساسيتين للثقافة عند كل فئة: هما الدين، واللغة.

أما وصف "أيكولوجي" لنسق "المدرسية" أو "التعليم المدرسي"، فيشير إلى أن المـــدارس تحـــل في بيئات طبيعية واجتماعية مختلفة: ساحلية، وزراعية، وريفية، ومدنية، وبعضها ميسرة طرق الوصول إليه، وبعض آخر يحتاج الوصول إليه إلى جهـــد، ويجـــد الناس فيه بعض الصعوبات للحصول على احتياجاتهم، ويتأثر إنجاز المـــدارس تـــبعًا للمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسر التي ينتمي إليها التلاميذ، كما يختلف الدعم المادي والمعنوي الذي يوجهه المجتمع المحلي –بعامة– ومؤسســـات الخدمات الأخرى العاملة في مجال الوقاية الصحية والتداوي بخاصة، كما تختلف إنجازات المدارس تبعًا لحجم المدرسة (عدد الطلاب المنتظمين فيها).

وفـــيما يلـــي أعرض عليك بعض ما أسفرت عنه دراسات أجريت في إطار افـــتراض أن التعليم المدرسي نسق "ثقافي أيكولوجي" – وقد أجريت هذه الدراسات فـــي العقديـــن التاســـع والعاشر في القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية،

تحـت إشـراف واحـد مـن أشهر التربويين هناك، ومن أكثرهم وأغزرهم خبرة بالقضايا الجدلية في شئون التعليم هو John I. Goodlad .

وقـد تنوعـت المـدارس التـي أجريت عليها الدراسات من حيث: الموقع الجغرافي، وحجم المدرسة، والمستوى الاقتصادي –الاجتماعي للأسر التي يفد منها الطلاب، والمرحلة الدراسية (ابتدائي– ثانوي). وقد شملت الدراسات ١٠١٦ فصلاً دراسـيًا ضـمت ١٧١٦٣ طالـبًا من النوعيين، واستقطبت فيها آراء ١٣٥٠ معلمًا ومعلمـة، ووجهات نظر ٨٦٢٤ من الآباء والأمهات، ونشرت نتائج الدراسات في تقارير متتابعة، نقتبس **من أبرز نتائجها ما يلي**[٤٧]:

- ثمـة أوجـه شبه كبيرة بين المدارس جميعها من حيث المظهر العام للمباني، وتتشـابه المـدارس فـي مـناهج التعليم وفي الكتب المستخدمة، وفي التنظيم المدرسي، وفي ممارسات التعليم.
- صـنفت المـدارس إلـى فئتين: مدارس جيدة الأداء – بصفة عامة– ومدارس ضعيفة الأداء. وقد وجد أن المدارس جيدة الأداء تتصف بما يلي:
  - مـدارس تتصف إدارتها بالرشـد، ورعاية العلاقات الإنسانية، وتتسم العلاقـات فـيها بين إدارة المدرسة ومعلميها، وبين المعلمين بعضهم بعضًـا، وبيـن الطـلاب والمعلميـن، وبيـن الطلاب أنفسهم بروح **ديمقراطية وحوار بناء.**

---

(47) **See the following:**

a) Goodlad, J.I. A Place Called School: Prospects for the Future. New York: McGraw-Hill, 1984, Chapter 8.

b) Goodlad, J.I. (Ed). The Ecology of School Renewal. Chicago: The University of Chicago Press. NSSE Yearbook of 1987,Part I.

c) Heckman, P.E. "Exploring the Concept of School Renewal". In A Study of Schooling: Technical Report No. 35. Los Angeles: Laboratory of School and Community Education, University of California, 1988, pp. 63-78.

- وهـــي المـــدارس التـــي **لا تستبد إدارتها** باتخاذ القرار في المشكلات المدرســـية؛ وإنمـــا تلجأ إلى إتاحة فرص واسعة للمعلمين والمعلمات والطـــلاب لمناقشـــة المشـــكلات، والمشاركة في اتخاذ القرارات التي تتصل بحلول هذه المشكلات، وبتنظيم العمل في المدرسة بوجه عام.

- وتتصـــف مجموعة المدارس جيدة الأداء بروح **المودة والاحترام** والتقدير بين العامليـــن فـــيها جميعًا، وبدت في هذه المدارس بصورة بارزة صور التعاضد والتعاون بين فئات العاملين فيها، وداخل كل فئة على حدة.
- وهي المدارس التي تضع مخططًا لإنجاز أعمالها، وتُعمل فيه **نظامًا للأولويات** يســـبق فيها الأهم المهم، ويلتزم في – الخطة المدرسية – بمواقيت زمنية لكل عمـــل، ولا يجـــوز فيها الانتقال إلى عمل، ما لم يتم إنجاز الأعمال التي تسبقه في سلم الأولويات.
- وهـــي المـــدارس التـــي تزداد العناية فيها بتأصيل **المناخ الأكاديمي** أكثر من العناية بالمباريات الرياضية وفرص الترفيه.
- المـــدارس التـــي تـــتوثق فـــيها **الصلات** بين المدرسة والأسر التي ينتمي إليها الطلاب، والتي توظف فيها هذه الصلات بصور معلنة ومنتظمة.
- ويصـــدق علـــى المـــدارس جيدة الأداء أنها كانت المدارس صغيرة الحجم من حيـــث عدد الطلاب؛ سواء أكانت هذه المدارس في الريف أم في المدن أم في ضواحي المدن الكبرى.

هـــذا، وقـــد اتسمت المدارس ضعيفة الأداء بالسمات التالية مجتمعة: مدارس المـــدن ذات الحجـــم الكبـــير، وينتمـــي معظم طلابها إلى الأقليات Minorities ، وتتصف أسر طلابها بتدني مستوى الأسرة اقتصاديًا واجتماعيًا وتعليميًا.

وتجـــدر الإشارة إلى أن نتائج هذه الدراسات قد أوضحت أن السمات الفردية للمعلمين والمعلمات وهي: العمر، والمؤهل الدراسي، والنوع (ذكر/ أنثى) والتوجه السياســـي وعـــدد سنوات الخبرة في مهنة التدريس **ليست عوامل فارقة في التمييز** بين المدارس جيدة الأداء والمدارس ضعيفة الأداء.

علم النفس الشعبي :

ولعل أحدث مثال – في حدود ما أعرف– يجلِّي أن "المدرسية" Schooling أو التعليم المدرسي شأن ثقافي؛ تلتبس فيه وجهات نظر الجماهير بوجهات نظر المتخصصين المهنيين هو أن بعض أهل الثقة في مجالات "التعلم" و "التعليم" في الثقافة الغربية شرعوا يؤصلون علميًا لتوازي مصطلحين هما: علم النفس الشعبي Folk Psychology والتعليم أو التربية الشعبية Folk Pedagogy – لتوازيهما مع ما يجري في الممارسات التعليمية، وقد أبانوا في هذا الصدد أن أنماط الممارسات التعليمية التي ينهض بها بعض المعلمين في تعليم الأطفال تقع متأثرة ومختلطة بمفاهيم متباينة تشيع في الثقافة الغربية المعاصرة عن عقول الأطفال[٤٨].

وعلم النفس الشعبي – في نظر Bruner هو إحدى الأدوات العظمى أثرًا في بنية كل الثقافات الإنسانية، وهو "مجموعة من الأوصاف يتصل بعضها ببعض بدرجة ما، وهي أوصاف "معيارية" تصف كيف يتصرف الناس، كما تصف في الوقت ذاته تصور الناس لعقولهم وعقول الآخرين، وتتنبأ بما يتوقع حدوثه في المواقف المختلفة؛ ويتعلم الناس علم النفس الشعبي في ثقافتهم مبكرًا؛ يتعلمونه مع اكتسابهم لغتهم القومية، ويوظفونه في تبادل المعلومات في مواقف الحياة الاجتماعية[٤٩].

أما "التربية الشعبية" فهي مجموعة من المسلمات توجه نشاط الكبار القائمين على رعاية الصغار وتنشئتهم، لمدة **تطول**، كالآباء والأمهات والحاضنات، والمعلمين والمعلمات، أو **تقصر** مثل جليسة **الأطفال** – عند غياب الوالدين – في تعاملهم مع الصغار، وهذه المسلمات تنصب – في التحليل النهائي لها – على ما يعتقده الكبار في كنه وماهية عقول الأطفال، **حال التعامل** معهم أو تعليمهم وليس

---

(48) David R. Olson and Jerome S. Bruner "Folk Psychology and Folk Pedagogy". In D.R. Olson and Nancy Tarrnace. (eds). The Handbook of Education and Development. Malden, Mass: Blackwell Publishers Inc., 1998, Ch. 2, pp. 10-27.

(49) Bruener, J.S. Acts of Meaning. Cambridge: Harvard University Press, 1990, p. 35.

ضـــروريًا أن يكـــون الكبار قادرين على صياغة هذه المسلمات صياغة لفظية. وقد دلـــت الدراســـات على أن الفروق بين فئات الكبار (الأمهات والمعلمات مثلاً)، في أنمـــاط تعـــاملهم مع الصغار تعزي إلى تباين الافتراضات بينهم فيما يتعلق بعقول الأطفـــال؛ ولـــذا يمكـــن القول إن التربية الشعبية تعكس علم النفس الشعبي السائد في الثقافة(٥٠).

هـــذا، وقد أوضح "ألسون وبرونر" Olson & Bruner أن أنماط التواصل بين المعلمين والأطفال يمكن تصنيفها في أربعة أنماط:

(١) الأطفال عجزة:

يعـــتمد هذا النمط على تصور الكبار أن الأطفالَ عاجزون عن القيام ببعض الأعمـــال، وعن أداء بعض آخر منها على الوجه الصحيح؛ ولذا فإنهم يعمدون في تعلـــيمهم إلـــى العروض التوضيحية في أداء بعض الأعمال، ويدعون الصغار إلى تقلـــيدهم. ويحـــدث هذا عادة قبل نمو قدرة الأطفال على استخدام اللغة في التعبير عن أنفسهم.

(٢) الأطفال جهلة:

عمـــاد هـــذا النمط يقوم على تصور أن الأطفال "جهلة" وفي خبرتي أن لفظ "الجُهـــال" مـــرادف في لغة الحياة اليومية للفظ "الصغار" في بعض البلاد العربية. والجهـــل هنا يعني أنهم ليس لديهم المعرفة أو الخبرة التي تجعلهم يبادئون بفكر أو عمـــل. ولـــذا فإن مهمة الكبار في تعليم الصغار هي أن ينقلوا إليهم المعلومات التي لديهم هم، في نصوص لغوية شفاهية.

(٣) الأطفال شركاء في المعرفة:

ويفـــترض الكـــبار في هذا النمط من التواصل مع الصغار أن الأطفال لديهم قـــدر من المعلومات عن الظواهر والذوات والأحداث، وأن هذه المعلومات يجب أن

---

(50) David Olson and Jerome S. Bruner, op.cit. p. 10.

تستثار دائمًا عندما يراد أن يتعلم الأطفال شيئًا جديدًا. ومن أمارات مشاركة الصغار للكبار في بعض المعارف استخدام الصغار لكلمات مثل: أنا عارف، أنا فاهم، أنت فاكر أني لا أعرف، وقول صغير في الرابعة من عمره لأبيه : "أنت تريد أن تحذرني من الوقوع تحت القطار وأنا حذر"(*).

(٤) الأطفال قادرون على المعرفة الموضوعية:

في هذا التصور يفترض الكبار أن الأطفال قادرون – بذواتهم ولذواتهم – على المعرفة الموضوعية، وأنهم قادرون على التعلم بطرق تلقائية، مما يكتنفهم من سياق طبيعي واجتماعي؛ فهم يدركون ذواتهم، ويتطلعون إلى معرفة من حولهم وما حولهم، وهم قادرون على التحرر من قيود الزمان والمكان ؛ فهم معنيون بالآخرين: كيف يحيون؟ وفيم يختلفون عنهم؟ وهم معنيون – أيضًا – بالماضي قدر عنايتهم بالحاضر. ولذا فإنهم مع نضجهم اللغوي، وكسبهم مهارات التواصل المكتوب يمكن أن يستقلوا به، دونما حاجة إلى التواصل الشفوي الذي يستعان في استيعابه بمعرفة نغمات الصوت، وبالإيماءات، والإشارات.

ويهمني بعد هذا العرض الموجز لأنماط التواصل العقلي، محملة بمكنونات علم النفس الشعبي أن أشدّ الانتباه إلى أن هذه الأنماط معروضة في صورة مبسطة، وأنه ركز فيها على المرحلة المبكرة، فيما قبل المدرسة الابتدائية وعلى السنوات الأولى في المرحلة الابتدائية، وأن هذه الأنماط – فيما يبدو لي – تعتمد أكبر اعتماد على النماء اللغوي ونماء الدلالات، وأن هذا النمو العقلُغوي ليس له سقف يقف عنده، وأن العناية بالتربية العقلُغوية مطلوبة في جميع مراحل التعليم.

واعتقد أن الأمثال الشعبية في كل الثقافات الإنسانية تحمل قدرًا كبيرًا من الحكمة الإنسانية المجمعة في كافة المجالات، وسائر الآفاق، في الوجود الطبيعي وفي الوجود الاجتماعي على سواء.

* * *

(*) *كانت عبارة ابني لي هي : "أنت عايز تأنذرني وأنا متأذر" وأحسبها مثالاً على ما يقال عن قدرة الأطفال الفطرية على بناء كلمات وتركيب جمل تعبر عن بنياتهم الفكرية العميقة في بنى لغوية سطحية؛ قد تتفق أو تختلف مع القيود اللغوية المعيارية. (المؤلف).*

ثالثاً: المنـهـج

هـذا هـو المفهوم الثالث الذي يدور حوله الخطاب التربوي في هذا الكتاب.

فماذا يعني المنهج لغةً واصطلاحًا؟

الجذر اللغوي للكلمة هو : نَهَجَ – كمَنَع – نَهجًا، ومَنْهجًا (المصدر الميمي)، والمـنهج – لغةً– الطريق البيِّن الواضح؛ يقال: نَهجْت هذا الطريق، وتعني أمرين: **أولهمـا**: أبنت معالم الطريق وأوضحتها، بوسائل مختلفة، **والثاني**: سلكتُ الطريق وسـرت في منعطفاته. ومغزى هذا الاشتراك في المعنى هو أن لفظ المنهج –لغة– يتسـع لإطلاقـه على عمليات تصميم المناهج وتخطيطها وتطويرها، وإعداد المواد التعليمـية، والوسـائل المعينة على التعليم، وتهيئة ما يحتاج إليه الموقف التعليمي، مـثلما يطلـق علـى الأعمـال التنفـيذية لعمليتي: التدريس والتعلم وهما مضمون مصطلح التعليم Instruction.

ومـن ذات الجـذر اللغـوي جاءت كلمة "مِنْهاج" وهي صيغة اسم الآلة من الفعـل، ومـن دلالات هذه الصيغة أن المنهج ليس غاية في ذاته؛ وإنما هو وسيلة يُـتذرع بهـا إلـى غايـات. والمنهاج – في الدين الإسلامي – هو الطريق الجلي الواضـح، الذي لا لبس فيه، ولا إبهام؛ ففي التنـزيل الحكيم ﴿...لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً ..﴾[٥١]. ويقـال فـي اللغة "نَهِج الثوبُ (بكسر الهاء) بمعنى بَلي، ولكـنه لم يتشقق، ونَهِج الجسمُ –من باب سمع– إذا ظهرت عليه علامات الضعف والهزال.

---

(٥١) السورة (٥) المائدة: ٤٨.

واستنادًا إلى مقولة "ابن جني" أحد علماء اللغة الرواد: "الكلمات مُتَصاقِبة[*] الحروف متقاربة المعاني"، يمكن القول إن مناهج التعليم عرضة للبلى، وتقادم العهد؛ مما يفقدها الوظيفة، وذلك لعوامل مختلفة منها: التقدم العلمي؛ متمثلاً في استحداث معارف أو نظريات جديدة في العلوم الطبيعية والاجتماعية والإنسانية، أو اكتشاف حقائق جديدة تخص البنية الذهنية للإنسان، أو ابتكار استراتيجيات، وأساليب تَمّ تجريبها، وثبتت صلاحيتها – نسبيًا – في عمليات التعلم والتدريس.

وقد كثر الجدل واحتد حول قضايا كثيرة تتعلق بالمنهج: ما ماهيته؟ وما مكوناته؟ وما الصلات الماثلة بين هذه المكونات؟ وما نوعية التفاعلات التي يفترض أن تحدث بين هذه المكونات؟

وسوف أقتصر هنا على معاونة القارئ على أن يتضح في ذهنه مفهوم المنهج من خلال بعض ما وضع له من **تعريفات**:

- عُرّف المنهج بأنه "مجموع الخبرات التربوية – الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية – التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي، وتعديل سلوكهم طبقًا لأهدافها التربوية"[٥٢].

وأرى أن مثل هذا التعريف يستخدم مفهوم المنهج بصورة واسعة؛ تجعل المفهوم معادلاً لمفهوم التربية؛ فالخبرات التربوية مصطلح يطلق على الخبرات التي تعرض للمتعلم في الأسرة، وفي الشارع ، وفي المدرسة، وفي النادي الرياضي، ومراكز الشباب المختلفة. أقول إن هذا التعريف يسوي بين الخبرات التربوية EducationalExperiences، والخبرات التعلمية Learning Experiences. وهي الخبرات التي تنظم ويُعرَّض لها المتعلمون في المدارس، والفرق بينهما – فيما أرى – كبير.

(*) صَقِب بكسر القاف صقباً بفتحها تعني قَرُب ودنا، وصاقبه مُصاقبة وصِقاباً تعنى قاربه وواجهه (المعجم الوسيط).

(٥٢) الدمرادش سرحان ومنير كامل. المناهج. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٩، ص٧.

وفي التعريف نص على تسييد ما يطلق عليه "الأهداف التربوية" وهي الصياغات اللفظية التي يضعها المسئولون عن التعليم في المستوى المركزي في كل مجتمع، وهي – فيما أرى – ليست إلا تعبيرًا عن رغبات وأمال وتوقعات من وضعوها، – وهي في الأغلب الأعم – مجرد نوايا طيبة، أو رؤية خيرّة لما يرجون أن يحدثه التعليم في المتعلمين وفي المجتمع.

وقد دلت بحوث عديدة – عربية وأجنبية – على أن المعلمين في تدريسهم لا يعيرون مثل هذا الأهداف اهتمامًا، وإنما يعلّمون وفقًا للطريقة التي عُلِّموا بها، أو وفقًا للطريقة التي نص عليها في الكتاب المقرر في المادة التي يدرسها المعلم. ويتحدث بعض التربويين عن الأهداف على أنها "**خرافة تربوية**"(٥٣).

وقد كانت لي رؤية في موضوع أهداف مناهج التعليم عبرّت عنها في أحد المؤتمرات السنوية للجمعية الأمريكية للبحوث التربوية، ولا زلت أتبناها حتى اليوم؛ وهي أن الأهداف التي توضع للمناهج في وثائق الجهاز المركزي المسئول عن التعليم أو في مراكز البحوث التربوية يجب أن ينظر إليها على أنها مجرد فروض نظرية Hypotheses نُوظفها في واقع تعليمي معقد، لا يستطاع التنبؤ بمتغيراته إلا من خلال الاستغراق في المواقف التعليمية ، التي تتألف –عادة– من: (أ) مادة تعلّم (محتوى المنهج) ذات بنية خاصة. (ب) مجموعة من المتعلمين – يختلفون في قدراتهم الذهنية، وفي مستوى دافعيتهم للتعلم، وفي قبلياتهم العرفانية (Metacognition)، (ج) معلمون: يختلفون في دوافعهم للعمل وفي درجة رضاهم عنه، وفي كفاءتهم الأكاديمية والمهنية مثلما يختلفون في الأساليب التي يستخدمونها في التدريس.

وهذه متغيرات ذات أثر كبير في الغاية العليا المتوخاة من التعليم. ولعلك توافقني على أن هذه المتغيرات لا يمكن أن يحيط بها من يضعون الأهداف – وإن كانوا من أولي العزم والمعرفة والخبرة – قبل أن يتم تشغيل المتغيرات الكبرى الثلاثة التي أشرت إليها في الفقرة السابقة.

---

(٥٣) أرثر كومز (ترجمة عبدالمجيد شيحة). خرافات في التربية. المعتقدات التي تعوق التقدم وبدائلها. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٠.

وتأسيسًا على هذا، فإني أرى أن الأهداف التي توضع مقدمًا لمنهج التعليم ليست إلا فروضًا يمكن ألا تتحقق لاعتبارات كثيرة، ويمكن أن يتحقق بعضها، ولا يتحقق بعض آخر منها ويمكن أن يتحقق نقيضها. ويحدث هذا النقيض -مثلاً- في الحالات التي يَكْره فيها الطلاب اللغة العربية أو الرياضيات، ويعزفون عن تعلمها، وفي مثل حالات "التسرب" من مراحل التعليم، بسبب كراهية الطلاب للمناخ العام القائم في المدرسة أو المناخ السائد في تدريس مادة بعينها، أو في النظرة المتدنية لقيمة التعلم.

هذا، والقول بأن تؤخذ أهداف المناهج على أنها مجرد "فروض" يستلزم أن يكون المعلمون قادرين من خلال إعدادهم، وتدريبهم وجهدهم الذاتي بوصف أنهم مهنيون – على أن يصنعوا فروضًا بديلة – لما يستعصى تحقيقه من فروض، وضعت مسبقًا. وهذا مبحث آخر وسأعود إليه في الفصل الثالث بإذن الله(*).

وثمة **نمط آخر** لتعريف المنهج؛ وفيه يستخدم المصطلح على أنه حصر للموضوعات التي يلزم تقديمها للطلاب في صف دراسي معين، وفي مادة دراسية بذاتها، ولا يعدو المنهج وفقًا لهذا النمط في تعريف المصطلح أن يكون قائمة بالموضوعات التي تدرس في كل مجال من مجالات المعرفة، توزع على الصفوف الدراسية في مرحلة ما من مراحل التعليم. وتعريف المنهج على هذا النحو يعادل مفهوم المنهج بمفهوم المقرر الدراسي Course of Study ويفتقد المفهوم في هذه الحالة التعرض للأهداف التي تعلم من أجلها المواد الدراسية، ويفترض في تعريف المنهج – وفقًا لهذا النمط – أن المعرفة مطلوبة لذاتها وفي ذاتها، وأن لها بنية واحدة مستقرة لا تتغير، وأن حقائقها ثابتة إلى الأبد، وكل هذه أمور منكورة، ومستنكرة في الفكر التربوي.

تعريف المؤلف للمنهج :

ويهمني الآن أن أعرض هنا تعريفي للمنهج. وهو تعريف حرصت على تطويره تباعًا، وفقًا لما تكشف عنه جهود التنظير، والممارسة، والبحث.

- المنهج مصطلح منسوج؛ يشير إلى مجموعة مشروعة وصادقة من

(*) انظر ص ص ١٧٣-١٧٦ في هذا الكتاب.

المعتقدات، والقيم، والمعارف، والمهارات، وألوان التذوق، والاتجاهات.

- ومـــن شأن هذه المجموعة المعقدة أن تدفع من يكتسبونها – بطريقة واعية أو غـــير واعـــية – إلـــى القـــيام بأنماط معينة في التفكير، وفي التواصل العقلي، وفي السلوك الفردي والمجتمعي ...
- ويعهـــد المجـــتمع فـــي إكساب هذه المجموعة المعقدة لأجياله الناشئة إلى مؤسســـات ثقافـــية أيكولوجـــية (المـــدارس والجامعـــات)، حيث تضطلع مجموعـــات مخـــتلفة من المهنيين الملتزمين (المعلمون وغيرهم) بتقديمها لفـــئات مخـــتلفة مـــن المتعلمين، وينجح المهنيون في تقديم هذه المجموعة المعقـــدة بدرجات مختلفة، من خلال استخدامهم لتنظيمات وطرق وأساليب ومـــواد تعليمية؛ تختار إثر تبصر جاد، وتتخذ في شأنها قرارات، يستأنس فـــي صنعها بآراء ممثلين لمن لهم معرفة وخبرة كافية بالخصائص الثقافية والعقلية والوجدانية لمجموعات معينة من المتعلمين(٥٤).

هـــذا، ونـــود أن ندعـــوك لـــتأمل مـــا نزعمه لهذا التعريف من مزايا على الـــتعريفات الســـائدة لمفهـــوم المـــنهج، وقد قدمنا لك أمثلة لها، ونوجز هذه المزايا فيما يلي:

١- أكـــد التعريف أن المنهج – في التحليل النهائي – ظاهرة معقدة تتألف من معـــتقدات وقيم ومهارات واتجاهات ، وألوان تذوق؛ أي أنه ليس المعارف المكتوبة التي تتحدث عنها بعض الوثائق، وإنما المعارف جزء في المنهج.

---

(٥٤) هـــذه صـــيغة معدلـــة لمـــا انتهى إليه المؤلف في كتابات سابقة باللغتين: العربية والإنجليزية. ولمزيد من المتابعة، انظر ما يلـــي :

- ❑ Abdel-Halim, Ahmed El-Mahdi. A New Perspective for Curriculum Objectives. A paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York, April, 4-8, 1977. ERIC, No. 137951.
- ❑ أحمد المهدي عبد الحليم. نحو اتجاهات حديثة في سياسات التعليم العام وبرامجه ومناهجه. مجلة عالم الفكر. المجلد ١٩، العدد الثاني، ١٩٨٨.
- ❑ عبد الكريم غريب وآخرون: معجم علوم التربية. الدار البيضاء: منشورات عالم التربـــية، ١٩٩٨، حيـــث اقتـــبس التعريف وتضمنياته في الصفحات: ٥٩-٦٠، ٢٥٢، ٢٧٥.

٢- ورد في التعريف وصف أهداف المنهج ومحتوياته – على سواء- بأنه يشترط فيها أن تكون "**مشروعة**"، بمعنى أنها معتقدات وقيم ومهارات.. إلخ، يسوغها الإطار الثقافي للمجتمع؛ لأنها ذات عائد مادي ومعنوي للأفراد والجماعات، فالعنصر الحاكم في مكونات المنهج – إذن – هو القيم الدينية والخلقية والاجتماعية. ووصف محتويات المنهج بضرورة الصدق يعني –مثلاً– ألا نعلِّم في مدارسنا نظريات علمية، عفىً عليها البحث العلمي ونقضها، واستبدل بها غيرها، أي أن شرطًا من شروط اختيار محتويات المنهج وأساليب تقديمه هو "**الحداثة**" بمعنى أن نفرق بين محتويات "المتاحف" ومحتويات "المناهج" وبين "العلم" و "تاريخ العلم".

٣- في التعريف ما ينص على أن أهداف المنهج النهائية تتمثل فيما يتعلمه الطلاب من قيم ومهارات، وأساليب تفكير، وأنماط سلوك فردية ومجتمعية.

٤- في التعريف ما يشير إلى أن المنهج ليس مقصوراً على المناهج المقررة المعلنة، وإنما تشير كلمات "**واعية وغير واعية**" إلى صنف من المناهج يتحدث عنه على أنه "المناهج الخفية" أو "الضمنية" التي تنبثق في ثقافة المدرسة وفي الفصول الدراسية ممثلة في سلوك المعلمين والمديرين الذين يقلدهم المتعلمون ويحتذونهم، وفي التنظيمات الإدارية (جامدة ومستبدة في مقابل مرنة وديمقراطية) وفي نوعية العلاقات القائمة داخل الصف الدراسي وفي المدرسة جميعها (علاقات تشاور، وود واحترام للآخر، ومحاولة تنميته في مقابل الأوامر والتعليمات للآخرين وازدرائهم).

٥- حرصنا في التعريف على أن نجعل عملية التعليم (التدريس + التعلم) هي المحور الذي تدور حوله عمليات المنهج، وفيه بالتالي إشارة إلى أهمية الأدوار المهنية التي يقوم بها الخبراء المتخصصون في مجالات مثل علم نفس النمو وعلم نفس التعرف والخبراء في مادة التخصص ذاتها كاللغة والعلوم والاجتماعيات.

وهكذا – نرجو – أن نكون قد كشفنا عما بين سطور هذا التعريف، الذي نحمد الله على أن هيأ له الذيوع والانتشار، وندعو الزملاء في المهنة إلى تأمله، ودعم ما يرون فيه من إيجابيات، واستكمال ما يستشعرون فيه من نواقص، وإعماله في مشروعات تطوير المناهج في البلاد العربية الإسلامية.

الفصل الثانى

الثقافة الإسلامية

«افتراضات . خصائص . تطبيقات»

الفصل الثاني

الثقافة الإسلامية

افتراضات - خصائص - تطبيقات

وظيفة

هذا الفصل هي تمحيص النظر في طبيعة الثقافة الإسلامية، وبيان كيف تختلف عن غيرها من الثقافات في نشأتها، وفي الافتراضات الأساسية التي ترتكز عليها، وفي الخصائص التي تميزها عما عداها. وفي سبيل تحقيق ذلك سوف نستهل الفصل بإيراد ثلاثة افتراضات، اشتقت مما عرضناه في الفصل الأول.

(١) الافتراض الأول :

مغزاه أن الدين بعامة – أو ما في معناه – هو رأس الثقافة، ويدعم هذا الافتراض انبثاق شعبة من شعب الأنثروبولوجيا لدراسة الظاهرة الدينية Anthropology of Religion .

(٢) الافتراض الثاني :

جوهره أن الثقافة ظاهرة "فطرية مكتسبة" أو "مكتسبة بالفطرة"، وأنها ذات بنيتين: سطحية ظاهرة، وباطنة مكنونة.

(٣) الافتراض الثالث :

مفاده أن ثمة فروقًا حادة بين مفاهيم: الدين والتدين، وعلوم الدين.

ثم ننتقل من هذه الفروض إلى محاولة الإجابة عن السؤال التالي: **كيف يستساغ التحدث عن ثقافة إسلامية واحدة وموحدة للمسلمين في أنحاء العالم المتباعدة؟**

وتأسيسًـــا على كل ما تقدم نعرض **الخصائص الجوهرية للثقافة الإسلامية**؛ وهي أنها:

- ثقافـــة ترتكـــز على عقيدة قِوامها الإيمان بأحدية الخالق – جَلّ علاه – وأن كل مخلوقاته تعبده وتسبح بحمده.
- ثقافـــة عالمـــية إنســـانية؛ تؤمن بأن الإنسان أكرم خلق الله، ولذا استخلفه خالقه سبحانه في عمران الأرض؛ فهو إذن سيد في الكون وليس سيد الكون.
- ثقافة كلية شاملة تلتحم فيها المبادئ العامة بالشريعة وأخلاقيات السلوك.
- ثقافـــة عقلانية، تؤاخي بين الوحي الإلهي ومقتضيات العقل الجمعي، الذي هو ضروري لفَهم الوحي.
- ثقافـــة تؤمـــن بضرورة الشورى والمشاركة في شئون الحياة كافة؛ سواء أكان الشـــأن في مجال السياسة والحكم أم في مجال الفكر أم في مجال العمل، أم في مجال التعليم.
- ثقافـــة منفتحة على الثقافات الأخرى؛ تكره الانكفاء على ذاتها، وترفض الذوبان في الآخر الثقافي، تؤثر الحوار، وتستنكر الصراع.
- ثقافـــة تنشـــد تنمـــية رأس المال البشري، غاية التنمية ووسيلتها، ورأس المال المادي في آن واحد.
- ثقافة "وسطية – عادلة" تنشد التوازن والاعتدال بين الدنيا والآخرة، وبين العقل والنقل، وبين عالم الغيب وعالم الشهادة، وبين العقل والوجدان، وبين المسئولية الفردية والمسئولية الاجتماعية.

وسوف نلتزم في نهاية الحديث عن كل واحدة من هذه الخصائص أن نوضح ما لها من تضمينات وتطبيقات في الحياة بعامة، وفي التنظير التربوي والممارسات التعليمية بخاصة. *وفيما يلي نبسط ما أوجزناه.*

افتراضات أساسية:

الافتراض الأول : الدين رأس الثقافة

أول هـذه الافتراضات هو أن الدين – وما في معناه – هو رأس الثقافة، أو قـل: إنـه عقل أية ثقافة أو روحها؛ فكما يستحيل أن نتصور إنسانًا سويًا بلا عقل، فإنـه – فيما نـرى – لا يمكـن أن نتصـور ثقافة بلا دين. ونقدم في تبرير هذا الافتراض الاعتبارات التالية:

❑ خطأ شائع وصواب ضائع :

شـاع في الكتابات الغربية، ونقلت عنها الكتابات العربية فيما يتصل بالدلالة المعجمـية للفظة "ثقافة" Culture أنها أخذت من كلمة لاتينية هي Cultura وتعني تنمية أو زراعة العقل[1].

وهـذا قـول لـيس دقيقًا؛ لأن الجذر اللغوي للكلمة في اللغة الإنجليزية هو Cult وهذا هو الجذر الأصل المأخوذ عن اللفظة اللاتينية Cultus وتعني "عبادة"، وفيما يلي ترجمة لما جاء عنها في أحد المعاجم الإنجليزية المعتمدة[2]:

[Cult] اسم يدل على ما يلي:

(١) نسق عبادة دينية، وخاصة ما يتعلق بشعائر تلك الديانة وطقوسها.

(٢) إعجـاب عظـيم بشـخص أو شـيء أو فكـرة؛ عـبادة، وذكرت كلمتا Devotion و Homage علـى أنهما مرادفتان لكلمة Cult في تأدية هذا المعـنى، [والكلمة الأولى devotion تعني: ولاء وجدانيًا عميقًا ومستقرًا، وتعني الثانية homage احترامًا عظيمًا].

(٣) جماعة من البشر يمارسون هذه العبادة.

(٤) الموضوع الذي توجه إليه العبادة أو الإعجاب.

---

(١) انظر ص ٢٥ في هذا الكتاب.

(2) The World Book Dictionary. Chicago: World Book, Inc., 1992. P. 505.

(٥) أ – جماعـــة أو فـــئة من الناس تدل ممارساتها أو معتقداتها على تمايزها وانعزالها عن القيم والمعتقدات السائدة.

ب – الممارسات التي تتبعها فئة من الناس أو المعتقدات التي يؤمنون بها.

والكلمة مأخوذة من اللاتينية Cultus وتعني عبادة.

نقلــتُ إلــيك المعاني السابقة، لأدلك على أن الكلمة في اللغة اللاتينية أو في اللغة الإنجليزية محملة بمعانٍ وظلال دينية كثيفة، تسوغ افتراض أن الدين – أو ما في معنى الدين – هو روح الثقافة، وأن مستقر الثقافة ومستودعها هو نفوس البشر؛ وعقولهــم ووجدانـــاتهم، وأن الدين جوهرها وروحها لا ينفك عنها ولا تنفك عنه. وتـــدل المعانـــي التـــي وردت فـــي المعجم على أن الثقافة مركوزة أولاً في نفوس الناس، وأن التعبير عما هو مختلج في نفوسهم يظهر في أعمالهم وأقوالهم ومنتجاتهم.

وحديثـــنا حـــتى الآن ينصـــب علـــى الدين بمعناه العام الذي يشمل الأديان السماوية جميعها – وخاتمها دين الإسلام – أو ما كان في معنى الدين من معتقدات وقـــيم تكبح جموح النفوس البشرية عن منازع تبددها، وتهديها إلى نهج يحفظ عليها توازنها واطمئنانها.

وأرجـــو لتـــبرير افتراض أن الدين هو "رأس الثقافة" وروحها أن تستحضر رؤيـــة الشاعر والمفكر والناقد الإنجليزي الأشهر "ت.س. إليوت"، التي قدمناها لك، وخلاصـــتها أن الـــثقافة لا تـــنمو إلا بجانب دين، وأن الثقافة والدين وجهان لشيء واحد، وأن ثقافة أوروبا سوف تختفي إذا اختفى الإيمان المسيحي[٣].

❑ من المنظور الأنثروبولوجي

ومممـــا يـــبرر افـــتراض أن الدين – بمعناه العام– هو رأس الثقافة وروحها انبـــثاق فـــرع خـــاص مـــن الأنثروبولوجـــي لدراسة الظاهرة الدينية، عُرف باسم الأنثروبولوجيا الدينية Anthropology of Religion، وذلك على الرغم من عدم اتفـــاق علمـــاء الأنثروبولوجي على تعريف الدين؛ حيث يرى بعضهم أنه "الإيمان

---

(٣) راجع ص ٤١–٤٢ في هذا الكتاب.

بالكائـــنات الروحـــية أو الكائـــنات المتجاوزة للطبيعة". ويذهب آخرون إلى تعريف الدين تعريفًا وظيفيًا في ضوء الممارسات التي يقوم بها من ينتمون إلى الدين، وهذا مبحـــث مستقل. لن أحاول – هنا – الدخول فيه(٤). وإن كنت سأقوم لاحقًا بمحاولة التمييز بين مفهوم "الدين" – الإسلام – ومفهوم "التدين" بالإسلام.

ونعـــود إلـــى آراء علمـــاء الأنثروبولوجـــي لنرى ماذا فيها يمكن أن يسند افتراض أن الدين بمعناه العام هو لب الثقافة لنجد من يقول: إن الثقافات في التحليل النهائـــي ليست إلا أنساقًا موجهة بالقيم والمعتقدات، وأن القيم والمعتقدات هي التي تحدد حاجة الإنسان الثقافية إلى "العقلانية" ، وإلى أن تزخر خبراته العاطفية بفيض كامل من المعاني، كما تحدد مدى ثراء خياله، وعمق ولائه لما يدين به(٥).

وأحســـب أن هـــذا الـــرأي يعني أن **الثقافة** يمكن أن ينظر إليها على أن لها **بنيتيـــن**: **بنـــية ســـطحية** تتمثل فيما تفرزه الثقافة من منتجات مادية ، تستخدم فيها أدوات العلـــم الطبيعـــي، ووســـائل الـــتقانة المادية ، مثلما يتجلى فيها من منتجات التواصـــل بيـــن الناس بفنون مختلفة وبوسائل متنوعة ألوانها. وتختلف الثقافات في هذه البنية السطحية اختلافات شتى.

وللـــثقافة أيضًـــا **بنـــية عمـــيقة** تتمثل في المعتقدات والقيم المتصلة بالخلق والخـــالق والكـــون والإنســـان وهـــي القيم التي تنشأ عنها دوافع تحفز الناس إلى المـــنجزات التـــي تمـــثلها البنـــية السطحية للثقافة. وتختلف الثقافات في المصادر الأساسية التي تؤصل هذه المعتقدات والقيم والنوازع في نفوس الناس، كما يختلفون في مضامينها، مما يترتب عليه تنوع المنتجات الثقافية، وإن تشابهت العمليات التي يقوم بها الناس في الثقافات المختلفة.

---

(٤) لمزيد من المعرفة في هذا الصدد، انظر : شارلوت سيمور – سميث، موسوعة علم الإنسان. ترجمة مجموعة من أساتذة الاجتماع ، بإشراف محمد الجوهري. القاهرة: المشروع القومي للترجمة، المجلس الأعلى للثقافة، ١٩٩٨.

(5) Laszlo, E. The Systems View of the World. New York: George Braziller, 1972. p. 85.

إن هـذا التصـور للثقافة في بنية سطحية وبنية عميقة هو التصور الأحدث والأكثر قبولاً لبعض المكونات الأساسية في "مركب الثقافة"Cultural Complex، وخاصـة اللغـة؛ فهـي في رأي كثير من المعنيين بدراستها ذات بنية مزدوجة": سـطحية ظاهـرة: تمـثلها الألفـاظ والتراكيب والفقرات، سواء أكانت منطوقة / مسـموعة أم مرئـية/ مكـتوبة، وبنـية باطـنة عميقة؛ تمثلها الأفكار والخواطر والأحاسيس التي تعتمل في نفس منشيء اللغة، وتختلج في وجدانه؛ فإن هو أراد أن يحـررها مـن حيازته الباطنة وأن يُشرك فيها الآخرين، جسَّمها في ألفاظ وتراكيب ونسـجها فـي نمط لغوي؛ يتخذه وسيلة لخطاب الآخرين المنتمين إلى اللغة، الذين تتباين استجاباتهم لنصوص ما يوجه إليهم من خطاب لغوي ثقافي.

واتفـاق علماء الأنثروبولوجي على أن الثقافة مركب معقد؛ يضم مكونات أو مفـردات تتبايـن طبيعـتها، وتخـتلف وظائفها بالنسبة للفرد والمجتمع يثير سؤالاً أساسيًا هو:

ما العنصر أو العناصر التي توفر لهذه الظاهرة في الفرد وفي الجماعة: الاتساق، والاستمرار، والتطور؟ وفي الإجابة عن السؤال نقول:

توشـك الكـتابات الأنثروبولوجية التي أتيحت لنا قراءتها أن تجمع على أن العنصـر المـنظِّم للمركـب الثقافـي المعقـد، هو نسق "**التوجه القيمي** Value-orientation System" . ويوصـف هـذا التوجه بأنه نسق فرعي في كل ثقافة؛ تنـتظم فيه القيم والمعايير والرموز التي ترشِّد اختيارات الناس في الفكر النظري، وفـي السـلوك العملـي فـي مجالات الحياة كافة، وأن هذا النسق القيمي لا يمكن تصـوره مؤلفًـا مـن عناصر عشوائية غير مترابطة؛ ولكنه يتسم في بنيته، وفي وظائفـه بدرجـة معيـنة من الاتساق. وفي ضوء هذا قيل: "إن النسق القيمي يمثل نمطًـا مـن أنمـاط الثقافة، مختلفة أجزاؤه، ولكنها تترابط فيما بينها ؛ لتؤلف نسقًا للقيم، ونسقًا للعقائد وأنساقًا للتعبير الرمزي"(٦).

---

(6) Parsons, Talcott and Shulls, Edward A. Toward A General Theory of Action. New York: Harper and Row, Publishers, 1962, p. 55.

وهكـــذا يمكـــن أن نمضــــي إلى الحديث عن الثقافة الإسلامية معتمدين على ســـلامة وصـــحة الافـــتراض القائل بأن الدين رأس الثقافة، ويمكن القول إن الثقافة الإســـلامية ظاهـــرة انبثقت من خلال نصوص كتاب مقدس، أُوحي به إلى رسول أميـــن، أبلـــغ الرســـالة التي كُلف بها، وأن سنة الرسول ﷺ ثمرة ناضجة للتوجيه القرآنـــي، وانه ما نطق أو فعل عن هوى في نفسه، وإنما كانت السُنَّة وحيًا يُوحى به – قولية كانت هذه السنة أو فعلية – أريد بها التشريع.

الافتراض الثاني: «الثقافة ظاهرة.. فطرية- مكتسبة»:

يعـــتمد التنظـــير في مجال الثقافة، وفي دراسة الممارسات الاجتماعية التي تـــتألف منها في الفكر الغربي على مقولات مفادها: أن الثقافة ظاهرة مكتسبة، وأنها صـــناعة بشرية، وأن الإنسان الفرد مُنتَجٌ ثقافي، تصنعه الثقافة التي يُنشَأ فيها، وأن البحـــث الثقافـــي يجـــب أن يسلك فيه منهج "البحث العلمي" الذي يتبع في البحوث الطبيعـــية مســـتهدفًا: وصـــف الظواهر، وتفسيرها، والتنبؤ بها، وأخيرًا ضبط هذه الظواهر والتحكم فيها.

وتختلف نشأة الثقافة في المنظور الإسلامي عنها في المنظور الغربي؛ وذلك على الوجه التالي:

- **لولا الفطرة ما كانت الثقافة:**

إن القول بأن الثقافة ظاهرة إنسانية مكتسبة يعني إنكار أثر الفطرة في الشأن الإنســـاني كله. وأقصد بالفطرة هنا الحال التي يكون عليها كل إنسان حال ولادته. والفطرة في اصطلاح الفلاسفة استعداد لإصابة الحكم، والتمييز بين الحق والباطل. وهي المرادة بما جاء في التنـــزيل الحكيم ﴿ **فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفاً فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لا يَعْلَمُونَ** ﴾[٧].

---

(٧) السورة (٣٠) الروم : ٣٠.

والفطرة التي أودعها الله في جنس الإنسان ميزته عن سائر مخلوقات الله؛ إذ غُرِست فيه استعدادات أو قابليات بدنية وعقلية واجتماعية، جعلته مؤهلاً لأن يكون خليفة لله في إعمار الكون، والوفاء بعهد الأمانة التي حُمِّلها، بعد أن عُرضت على السماوات والأرض والجبال فأبين أن يحملنها، وأشفقن منها وحملها الإنسان ... وكان من أبرز القابليات البدنية في الإنسان قامة الإنسان المعتدلة، وهيكل بنيته الذي هيأ له مجالات فسيحة في الإدراك الحسي من خلال ما رُكب فيه من حواس، وكان من تمام خلق الإنسان "بنانه" وهي أصابع اليد أو أطرافها التي تحدى بها القرآن الكريم من ينكرون البعث ﴿ **أَيَحْسَبُ الإِنْسَانُ أَلَّنْ نَجْمَعَ عِظَامَهُ بَلَى قَادِرِينَ عَلَى أَنْ نُسَوِّيَ بَنَانَهُ** ﴾[٨]. وذكرُ البنان في هذا الموقف إبرازٌ للوظائف الكثيرة والمتنوعة التي يؤديها البنان للإنسان في الحياة، وتميز كل إنسان ببصمة تميزه عن أي فرد آخر.

وميزت فطرة الله الإنسان بقابليات عقلية جعلته قادرًا على التصور الذهني والنهوض بعمليات عقلية فريدة كالوعي بالذات، والتفكير والتفسير والتأويل والنقد – للذات وللآخرين – والتخيل والتذكر والتوقع والتخطيط واستشراف المستقبل، والتواصل مع الآخرين ونحوها ...

ولولا ما غرسته فطرة الله في الإنسان لما كان **عالم الثقافة**. فهل كان للإنسان أن يعقل دون أن يزود فطريًا بالمخ؟ وهل كان له أن يعبر دون اللسان أداة البيان؟ وهل كان له أن يصنع علمًا أو أدبًا أو فنًا أو اختراعًا لو أن فطرة الله – جَلّت قدرته – لم تهيئه للإنتاج الثقافي وللتلقي الثقافي ؟ ولذا فإني أقول إن الثقافة ليست اكتسابًا محضًا من المجتمع، ولكنها موصولة اتصالاً عضويًا بالفطرة، فلولا الفطرة التي فطر الله الإنسان عليها ما كانت للإنسان ثقافة.

والقول بأثر الفطرة في الثقافة يعني أن نعمة الفطرة هي أساس الثقافة، وأننا نخطئ خطأً بالغًا حين نقول إن الثقافة مكتسب محض ولا شيء قبله ولا شيء بعده.

---

(٨) السورة (٧٥) القيامة : ٣–٤.

- **الدراسات اللغوية الحديثة:**

وأحسب أن الرؤية العلمية الراهنة تدعم هذا القول بشدة. ويكفي أن أشير في هـذا الصـدد إلـى ما يقال – الآن – عن "اللغة" وهي أحد المكونات الأساسية في ظاهـرة الثقافة؛ فقد شاع القول بأن اللغة ظاهرة ثقافية مكتسبة؛ وبذلت جهود جادة ضد هذه المقولة، فقد حرص أحد علماء اللغة المرموقين على أن يجعل عنوان أحد كتبه: "**غريزة اللغة : العلم الجديد للغة والعقل**(٩)".

وتـدور فصول الكتاب حول كيف يبدع العقل اللغة. وأنقل لك هنا بعض ما جاء في هذا الكتاب مما يناقض مقولة: "إن اللغة ظاهرة ثقافية مكتسبة".

قال "**بنكر**" إن التفكير في اللغة على أنها غريزة يقلب الحكمة الشائعة، والتي يـتم تداولها في العلوم الإنسانية والاجتماعية، وهي أن اللغة ظاهرة ثقافية مكتسبة؛ إن اللغـة ليسـت اختراعًا ثقافيًا؛ إلا إذا قلنا إن اعتدال قامة الإنسان التي تمكنه من الوقـوف والمشـي اخـتراع ثقافـي... ويرى "بنكر" أن اللغة في الإنسان مدفوعة بغريـزة اللغة؛ مثلما تفعل العصافير حين تغرد، ومثلما تبني العناكب بيوتها بما هو مغروس فيها.

واستشـهد "بـنكر" في دعم وجهة نظره بالدراسات التي قام بها أبرز علماء اللغـة المعاصـرين – نـاعوم تشومسـكي – حين لفت الأنظار بشدة إلى حقيقتين مهمتيـن: **الحقـيقة الأولـى** هي قدرة الصغار والكبار على أن ينطقوا وأن يفهموا جمـلاً مـترابطة ذات معنى. وأن هذه الجمل تظهر لأول مرة. أي أن اللغة ليست رصـيدًا مـتراكمًا مـن الاستجابات لمثيرات بيئية على نحو ما قالت به "النظرية السلوكية" القديمة مع واطسن أو "السلوكية الحديثة" مع "سكنر".

---

(9) Pinker, Steven. The Language Instinct. The New Science of Language and Mind. London: Allen Lane, The Penguin Press, 1994.

* عرِّب هذا الكتاب؛ انظر: حمزة بن قبلان المزيني (مُعربًا) الغريزة اللغوية. كيف يبدع العقل اللغة. المملكة العربية السعودية، الرياض: دار المريخ، ١٤٢٠ هـ – ٢٠٠٠م. وقد أثرت الرجوع إلى الأصل الإنجليزي.

وفـــي تفسير هذه الظاهرة يرى تشومسكي – فيما نقل عنه "بنكر" – أن عقل الإنســـان مزود – بالفطرة – ببرنامج يمكن أن يبني من خلاله عددًا غير متناه من الجمل مما يمكن أن يسمى "النحو" العقلي.

والحقيقة الثانية هي أن الأطفال تتصاعد قدرتهم على إنتاج وفَهم هذه الجمل بصورة سريعة، ودون أن يتعرضوا لتعليم مقنن.

ويســـتنتج "تشومسكي" من هذه الحقيقة أن الإنسان مزود – بالفطرة – بخطة مغروسة في تركيبه الحيوي؛ من شأنها أن تجعله قادرًا على إنتاج اللغة وتلقيها(١٠).

ونحن نرى فيما قيل هنا عن اللغة ما يدعم افتراضنا أن الثقافة ليست ظاهرة مكتسبة بإطلاق؛ وإنما هي مكتسبة بما أودعته الفطرة التي فطر الله الجنس البشري عليها. ولذا فإن الدقة والأمانة يقتضيان وصف الثقافة بأنها "مكتسبة بالفطرة".

الافتراض الثالث:

وهـــذا الافـــتراض يتكامل مع الافتراضيين السابقين؛ فإذا كنا قد عرضنا في الافـــتراض الأول أن "الديـــن" – بوجـــه عـــام – هو رأس الثقافة أو روحها؛ وفي الافـــتراض الثانـــي أن الـــثقافة ظاهرة "فطرية – مكتسبة" فإن هذا الافتراض يكمل ســـابقيه وينصب على أن محور "الثقافة الإسلامية" في نشأتها وفي تطورها – عبر العصـــور – هـــو "الإسلام" "الدين"، الذي جاء عنه في القرآن الكريم قول الله تعالى: **﴿ إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّهِ الإِسْلامُ وَمَا اخْتَلَفَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ إِلا مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَهُمُ الْعِلْمُ بَغْياً بَيْنَهُمْ وَمَنْ يَكْفُرْ بِآيَاتِ اللَّهِ فَإِنَّ اللَّهَ سَرِيعُ الْحِسَابِ ﴾**(١١).

ويهمـــنا فـــي بدايـــة توضـــيح متضمنات هذا الافتراض أن نفرق بين ثلاثة مفاهـــيم: *أ) الديـــن (الإســـلام). ب) التديـــن بالإســـلام. ج) الـــثقافة الإســـلامية.* ويدعونـــا إلـــى ضرورة التمييز بين هذه المفهومات ما نلحظه من الخلط والالتباس

---

(10) Ibid., Chapter I, pp. 15-24.

(١١) السورة (٣) آل عمران: ١٩.

بيـــنها في الأحاديث والكتابات. وما يترتب على هذا الخلط من جدل يحتد في أحيان كثـــيرة دون الوصـــول إلـــى ما يشبه حسمًا في أمور تتصل بعلاقة الدين بالحياة، وعلاقة المتدينين بالدين.

❑ مفهوم الدين:

الديـــن – لغـــة – هو الحال التي يخضع لها الإنسان، ويقال في هذا المعنى: هذا دينه وديدنه، وجاء اللفظ في القرآن الكريم في تراكيب مختلفة؛ يتبين فيها معنى اللفـــظ من خلال السياق؛ فالدين يعني الحساب والجزاء في قوله تعالى: ﴿ **مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ** ﴾[١٢]. ويعني الطاعة والخضوع في قول الحق: ﴿ **وَإِذَا غَشِيَهُمْ مَوْجٌ كَالظُّلَلِ دَعَوُا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ** ﴾[١٣]. ويعني الطريق الذي يألفه المرء ﴿ **لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ** ﴾[١٤]. كما يعني الحكم الذي تجب طاعته في مثل شأن الزاني والزانية في قول الله تعالى وتبارك ﴿ **...وَلا تَأْخُذْكُمْ بِهِمَا رَأْفَةٌ فِي دِينِ اللَّهِ...** ﴾[١٥].

وجـــاء اللفظ في التنـــزيل الحكيم للدلالة على دين الإسلام، دين الحق واجب الاتـــباع؛ الـــذي أُنزل على محمد رسول الله ﷺ، وذلك في قوله جلّ شأنه: ﴿ **وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الإِسْلامِ دِيناً فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ** ﴾[١٦]. وهو الدين الذي أعلن تمامه واكتماله فـــيما نزل على الرسول ﷺ، وهو واقف بعرفة في حجة الوداع، يوم الجمعة التاسع مـــن ذي الحجـــة ســـنة عشر من الهجرة، وجاء في التنـــزيل الحكيم: ﴿ **... الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الإِسْلامَ دِيناً...** ﴾[١٧].

---

(١٢) السورة (١) الفاتحة :٤.
(١٣) السورة (٣١) لقمان : ٣٢.
(١٤) السورة (١٠٩) الكافرون : ٦.
(١٥) السورة (٢٤) النور : ٢.
(١٦) السورة (٣) آل عمران : ٨٥.
(١٧) السورة (٥) المائدة : ٣.

الإسلام (الدين):

الإســلام خطاب رباني مقدس، وهو خاتم الأديان السماوية أوحى به الله إلى نبــيه المصطفى محمد ﷺ، وأمره بإبلاغه للناس أجمعين ﴿ يَا أَيُّهَا الرَّسُولُ بَلِّغْ مَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ وَإِنْ لَمْ تَفْعَلْ فَمَا بَلَّغْتَ رِسَالَتَهُ وَاللَّهُ يَعْصِمُكَ مِنَ النَّاسِ إِنَّ اللَّهَ لا يَهْدِي الْقَوْمَ الْكَافِرِينَ ﴾[١٨].

وينصــب خطاب الإسلام على حركة الوجود الطبيعي، والوجود الاجتماعي، والصــلات الوثقــى بينهما، كما ينصب على دور الإنسان في الحياة، بوصفه أكرم مخلوقات الله، والمستخلف عنه سبحانه في عمران الأرض، والمسخر له – بسلطان الله – ما في السماء والأرض.

وخطــاب الإســلام هــو جملــة ما جاء في القرآن الكريم، وما أُوحي إلى الرسول ﷺ لينطق به، بيانًا وأمرًا ونهيًا، أو ليستنه فعلاً، أو ليقضي به حكمًا، سواء أكــان هــذا قضــاء في أمور الناس، وهو "الشريعة"، أو قضاء في أخلاقهم، وهو "الآداب" أو قضاء في إسلام القلب واللسان والجوارح لله، وهو العبادات.

والخضــوع لمــا جــاء بــه الإسلام ليس خضوع قهر أو إكراه، وإنما هو الخضــوع عــن طــريق الحجــة والــبرهان والدلالة ، والتمييز العقلي بين الهدى والضلال، والحق والباطل والغي والرشد ﴿ لا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنْ بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لا انْفِصَامَ ﴾[١٩].

هــذا هــو الإســلام: دين جاء به كتاب شامل مستوعب لأمور الدين والدنيا والآخــرة يقــرأ لــيفهم، يتعبد بتلاوته، وسنة نبوية قطعية الثبوت وقطعية الدلالة؛ تفصل ما أجمل في القرآن، أو تسن سنة في شأن حيوي من شئون البشر. لا ينطق صــاحبها عــن هوى؛ وإنما حديثه وحي يوحى، وطاعته واجبة ﴿ مَنْ يُطِعِ الرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ اللَّهَ وَمَنْ تَوَلَّى فَمَا أَرْسَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ حَفِيظاً ﴾[٢٠].

---

(١٨) السورة (٥) المائدة : ٦٧.
(١٩) السورة (٢) البقرة : ٢٥٦.
(٢٠) السورة (٤) النساء : ٨٠.

وهـــو خطـــاب ربانـــي، موجه إلى عقول قادرة على الفَهم والتذكر والتفكير والمقارنـــة، وتجـــاوز الـــزمان والمكان، مدعوة إلى النظر في أنفسها، وفي الآفاق، مطالـــبة أن تختار بمحض إرادتها الحرة، بين الهدى والضلال، وأن تتحمل مسئولية اختيارها ﴿ **قُلْ يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمُ الْحَقُّ مِن رَّبِّكُمْ فَمَنِ اهْتَدَى فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ وَمَن ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا وَمَا أَنَا عَلَيْكُم بِوَكِيلٍ** ﴾[٢١].

والإسلام – على الوجه الذي قدمناه هنا – هو **التصميم الإلهي الأمثل**، هو ما رسمه خالق الكون لمخلوقاته، وهو – جلّ جلاله – عليم بطبيعتها، وخبير بالنوازع التـــي ركبت في كل منها. إنه تصورٌ مثالي، وضع معايير وسننًا لحركة الحياة التي خلقها خالق الكون، بما هو قيوم عليها في النشأة والسيرورة والصيرورة، ولا تبديل لسننه في الوجود الطبيعي أو الوجود الاجتماعي إلا بسلطانه – جلّ علاه –.

وأكتفي بهذا القدر من التوضيح لمفهوم الدين ، ونتحول الآن لمفهوم التدين.

❑ مفهوم التـــديـــن:

يُقـــال دان بالإســـلام، وتديَّن بالإسلام أي اتخذه دينًا..ويقول العرب: "التدين اعتقاد بالجنان، وإقرار باللسان ، وعمل بالأركان".

فهـــو إذن مـــن أعمال الإنسان؛ إنه فعل بشري، تصدق عليه المراوحة بين الكمـــال والنقصـــان، والـــتحول والتغـــير، وهما من أخص سمات الإنسان في كل مكان وزمان.

التدين: قراءات إنسانية للنص الإلهي الأقدس، المسطور في القرآن والمنثور فـــي كـــتاب الكـــون، تنشأ عنها استجابات، تتفاوت في قربها أو بعدها، وفي مدى انطـــباقها أو انحـــرافها عن الأحكام والقواعد والخطوط المكونة لبنية النص الإلهي وروحـــه، كمـــا أراده منشئ الخطاب، جلّ علاه، وكما أبلغه رسوله ومصطفاه ﷺ. وينطبق هذا القول على تدين الأفراد والجماعات والأمة.

---

(٢١) السورة (١٠) يونس : ١٠٨.

التديـــن – كمـــا قلت – تطبيق لتعاليم الإسلام في واقع الحياة المعيش، وهو تطبـــيق إنساني لا ملائكي، ينهض به الإنسان الذي وصفه خالقه – سبحانه – بأنه ظلوم جهول، ولا يصدق على أبناء جنسه أنهم ﴿.. **مَلائِكَةٌ غِلاظٌ شِدَادٌ لا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ** ﴾[٢٢].

الديـــن – فـــي ذاته ولذاته – أَمرٌ مقدس، لا ينفك عنه الكمال ولا تزول عنه القداســـة، والتديـــن فعل بشري، متغير، ونسبي؛ بما في طبيعة الإنسان من قابليات للتغير في بنيته البدنية والذهنية بمرور الزمان.

ومـــن الخطـــأ أن ينســـب الديـــن للإنسان ؛ والصواب أن ينسب للديَّان؛ فلا يتحدث عن إسلام أبي ذر الغفاري أو إسلام ابن سينا، أو الغزالي، أو إسلام الشيعة وإســـلام الســـنة أو إسلام الظاهرية[٢٣]؛ لأن الإسلام كلٌّ موحد، لا تنوع في أصله، ولا اختلاف بين وحدة خطابه، وقد تـــمّ واكتمل بنص القرآن، وإنما يصدق التنوع، على "التدين" بمعنى الرؤية البشرية التي يراها أتباع الدين بعيون عقولهم، لمجمـــل نصوص (Texts) الدين؛ ومن خلال عدسات بصائرهم.

وأرى أن الـــتفرقة بين "الدين" و "التدين" سوف تُبْقي على قداسة الدين سامية متعالـــية؛ تشـــرئب إلـــيها عقول من ينتمون إلى الإسلام، وتهفو إليها قلوبهم؛ فهي – والله أعلم – المثل الأسمى الذي لم يتحقق كاملاً غير منقوص، ونقيًا غير مشوب في أي عصر من عصور الإسلام، سواء في عصر الرسالة الخالدة ، أو في عصر الخلافة الراشدة، وفي ما تلاهما من عصور. وبهذا يبقى الدين خالصًا لله جلّ علاه.

وأحســـب أن تمييز "التدين" عن "الدين" من شأنه أن يبطل إدعاء أي فرد، أو أية جماعة أن تدينه أو تدينها بالإسلام هو دين "الإسلام" وبهذا تستقر زائنات أعمال المسلمين، وشائنات سلوكهم منسوبة إليهم؛ لا إلى الإسلام، ويمكن أن تُقيِّم إيجابيات التديـــن وســـلبياته – علـــى سواء – في ضوء المعايير الكلية التي تتغياها مقاصد الإسلام الكلية، وفي ذلك فليتنافس المتنافسون.

---

(٢٢) السورة (٦٦) التحريم : ٦.

(٢٣) محمد خاتمي. الدين والدولة (تقديم محمد كمال إمام). القاهرة: الدار العالمية للكتب والنشر، ١٩٩٨، ص ١٧.

مفهوم علوم الدين :

بقـــي أن أقـــول إن ثمة مفهومًا آخر يلتبس مع مفهومي الدين والتدين. وهو مفهـــوم "علـــوم الدين". وتجدر الإشارة هنا إلى ما قال أستاذنا "زكي نجيب محمود" – يـــرحمه الله[٢٤]– حيـــث يـــرى أن علوم الدين ليست هي الدين، بدليل أن الدين الإســـلامي قام، وتدين به أناس كثيرون قبل أن تتشكل علوم الدين، وباستقصاء نشأة هذه المفاهيم يجئ "الدين" أولاً، و"التدين" ثانيًا، و"علوم الدين" ثالثًا.

ويصـــدق هـــذا علـــى الفرق بين اللغة وعلوم اللغة، فقد قامت اللغة العربية وأدت وظائفهـــا قبل أن تقوم علوم اللغة بفترة طويلة، والأمثلة على أن حقائق الواقع الطبيعـــي والاجتماعـــي ليست هي العلم، وإنما هي ما يقام عليه العلم كثيرة، يمكن القـــارئ أن يعددها، ولأستاذنا الدكتور "زكي"، نظرة ميز فيها بين العلم في مجالات الطبـــيعة، والعلم في المجالات الإنسانية والاجتماعية – وبينها علوم الدين – ونؤثر تأجيل توضيح ما لنا من وجهة نظر في هذه التفرقة لمكان آخر في هذا الكتاب.

وأكتفـــي هنا بتأكيد أنه ليس ضروريًا أن يكون عالم الدين متدينًا بالدين الذي توفـــر علـــى دراسته؛ فبعض المستشرقين – من غير المسلمين – لهم دراية كبيرة بـــبعض علوم الدين[٢٥]، كما أنه ليس ضروريًا أن يكون كل مسلم متفقهًا في الدين، ويكفـــي أن يكون المسلم مثقفًا في أمور دينه بصورة تكبحه عن الضلال، وتعصمه من الزلل. وعليه أن يستشير أهل الذكر في أمور دينه إن أبهِم عليه أمرٌ فيه.

---

(٢٤) زكـــي نجيب محمود. قيم من التراث.القاهرة: دار الشروق، ط٢، ١٩٨٩،ص ص ١٤٣-١٥٣.

(٢٥) انظـــر: محمـــد سليم العوا. "مناهج المستشرقين في الدراسات العربية والإسلامية". رســـالة الخلـــيج العربي. السنة الخامسة، العدد ١٥، ١٤٠٥ هـــ – ١٩٨٥م. حيث عـــرض كتابًا يحمل ذات عنوان مقاله، صدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ومكتب التربية العربي لدول الخليج في ذات التاريخ.

☐ الثقافة الإسلامية :

أحسب أن ما قدمنا عن "الدين" : "الإسلام" و"التدين" بالإسلام من منظور إسلامي سوف ييسر لنا أن نقول كلمات عن الثقافة الإسلامية؛ لندرك ما بينها وغيرها من الثقافات من تباين. ولندرك – في الوقت ذاته – الأقدار المشتركة بينها وبين ثقافات الشعوب الأخرى. ثم نشرع في تحديد الخصائص الأساسية لهذه الثقافة التي يراد لها أن تكون محورًا تدور حوله مناهج التعليم في البلاد العربية الإسلامية.

قلنا قبلاً إن الثقافة الإسلامية ثقافة **"معيارية"** أي أن مفهوم الثقافة في المنظور الإسلامي ليس مجرد مفهوم للوصف، أو للوصف والتحليل؛ وإنما هو مفهوم "معياري" أي أنه يستند إلى "أوزان" مرجعية عليا، أثرت في نشأة الثقافة الإسلامية ، وهي مؤثرة – دائمًا – في حركتها، وأوجه تطورها وضوابط الحكم عليها. **وكيف كان ذلك؟**

نشأة ثقافة الإسلام:

جاء الإسلام – خاتم الأديان السماوية – في القرن السابع الميلادي ، بعد اليهودية والنصرانية، وانتشر في الجزيرة العربية، ثم تجاوزها عبر العصور إلى معظم أقطار المعمورة، ولم يكن ظهور الإسلام عبثًا، وإنما جاء مصدقًا لما ورد في التوراة والإنجيل، ودالاً على ما حُرِّف فيهما قصدًا **﴿ إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالنَّصَارَى وَالصَّابِئِينَ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ وَعَمِلَ صَالِحاً فَلَهُمْ أَجْرُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ وَلا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴾**(٢٦).

وقد سبقت الإسلام ثقافات: الفرعونية، واليونانية، والرومانية، والفارسية، وتعددت الرؤى الثقافية التي سبقت الثقافة الإسلامية: ففي اليونانية تعددت الآلهة، وفي الرومان كانت الإنجازات الثقافية قلاعًا وحصونًا ومنشآت، وفي الفارسية كان إيوان كسرى، وجميعها كانت معنية بالجانب المادي والعمارة المادية.

---

(٢٦) السورة (٢) البقرة : ٦٢.

وجـــاء الإسلام ليحرر الناس من عبادة طغاة البشر، ومن عبادة الأوثان إلى عـــبادة إلـــه واحـــد، لـــيس كمثله شيء، وليس له كفؤ ولا شريك له، وهو السميع البصير؛ يعلم خائنة الأعين وما تخفي الصدور.

ديـــن ثـــوري شامل؛ **مركز اهتمامه هو الإنسان في** علاقته مع ربه - عالم الغيـــب والشـــهادة - وفي صلاته ببني جنسه بوصفهم مستخلفين في مناحي الحياة المختلفة، وفي علاقته بالسنن الطبيعية التي تكتنفه. جاء للقضاء على ثنائيات شاعت فـــي الـــثقافات التي سبقت ظهوره والتي واكبته، تعوق الإنسان عن أداء دوره في الحـــياة، وتعـــوق حـــركة البشرية نحو التسامي، فآخى في اتساق معجز بين الدين والدولـــة، وبيـــن العقـــل والنقل، وبين الحياة الأولى والحياة الآخرة، وبين الفردية والاجتماعـــية، وبين الفكر النظري والممارسة العملية، ورفع عن بني الإنسان كثيرًا مـــن مظاهـــر الإصـــر، والأغلال التي كانت في أعناقهم فـــي الحضارات التـــي سبقت الإسلام.

ونشـــأت الثقافة الإسلامية إفرازًا طبيعيًا لأساسيات هذا الدين، فكان المحضن الـــذي غذّاهـــا ورعاها، والحصن الذي جلاّها ونمّاها، وأشاعها في العالمين. ولذا، فإنـــه يمكـــن القول إن ظاهرة الثقافة الإسلامية، **ظاهرة فريدة** بين الثقافات؛ لأنها انبثقت من خلال نصوص كتاب مقدس، وسنة نبوية أوحى الله بها إلى رسوله. ولا تـــزال هذه الثقافة تعتمد - في المقام الأول - على ما تنص عليـــه أو توحي به - هذه النصوص.

وأحسب أن الثقافة الإسلامية لتفردها بهذا المصدر الإلهي في نشأتها، سوف تـــبقى ثقافـــة حـــية فـــي قلوب المسلمين، وأن القوة والضعف اللذين يبدوان على مظاهـــرها - عبر أجيال الأمة - الإسلامية صفات تنسب إلى من ينتمون إلى هذه الثقافة لا إلى الثقافة ذاتها.

ويمـــثل الإسلام في العالم المعاصر أحد أكبر الأديان وأكثرها انتشارًا؛ فعدد المســـلمين وصـــل إلـــى ما يقرب من بليون وربع بليون نسمة، وهم موزعون بين أجـــناس وقومـــيات وثقافـــات متعددة ومتنوعة تمتد من جنوبي الفلبين في أسيا إلى

نيجيريا في غرب أفريقيا. وأكبر المجموعات الإسلامية موجودة في أندونيسيا، وكذلك الدول العربية (أو منطقة الشرق الأوسط) ومنطقة شبه القارة الهندية، وجنوب شرقي أسيا، وأماكن كثيرة وواسعة في أفريقيا. ويشكل المسلمون أقليات ذات شأن في روسيا (الاتحاد السوفيتي السابق) وفي الصين وفي أمريكا الشمالية والجنوبية وفي أوروبا شرقًا وغربًا ووسطًا.

والسؤال الذي يطرأ على الذهن هو: *هل يستساغ التحدث عن ثقافة إسلامية واحدة وموحدة للمسلمين في هذه الأنحاء المتباعدة الأرجاء؟*

وفي الإجابة عن هذا السؤال أقول: إن من يؤمنون بدين الإسلام هم بحكم تعاليم دينهم – الإسلام – أكثر الناس قدرة على معايشة الثقافات الأخرى – على الوجه الذي سنوضحه هنا –؛ فهم في البلاد التي يكوّنون فيها أقلية بالنسبة لتعداد سكانها يمثلون ثقافة فرعية، تعي هويتّها الدينية، وتحرص عليها، ولها حقوق تكفلها شرائع الأديان الكبرى، وتحميها القوانين والأعراف والمواثيق الدولية. وفي البلاد التي يكونون فيها أكثرية السكان يمثلون فيها الثقافة الأم، وتمثل الأقليات ثقافات فرعية يجب احترامها ، والوفاء بحقوقها.

ذلك أن التعددية Pluralism أو التنوع Variety حقيقة ثابتة في الوجود الطبيعي؛ وتعني الاختلاف في أنواع الظواهر الكونية وهي واقع أراده خالق الكون سبحانه، وهو العليم بما خلق، الخبير بهيئات خلقه ووظائفها.

وتتجلى هذه التعددية في ظاهرات التنوع في كل من الغلاف الصخري والمائي والنباتي والحيواني والجوي الذي يكتنف الوجود البشري، وكل هذا التنوع تجمعه وحدة شاملة تتسق فيها كل الظاهرات المتنوعة ولا تصادم أو تناقض إحداها الأخريات:

﴿ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا وَأَلْقَى فِي الأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ كَرِيمٍ هَذَا خَلْقُ اللَّهِ فَأَرُونِي مَاذَا خَلَقَ الَّذِينَ مِنْ دُونِهِ بَلِ الظَّالِمُونَ فِي ضَلالٍ مُبِينٍ ﴾[٢٧].

---

(٢٧) السورة (٣١) لقمان: ١٠-١١.

وهـي ذات الحقـيقة التي دعا القرآن الكريم الناس إلى تأملها، في قول الله تعـالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ ثَمَرَاتٍ مُّخْتَلِفاً أَلْوَانُهَا وَمِنَ الْجِبَالِ جُدَدٌ بِيضٌ وَحُمْرٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَانُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَلِكَ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ ﴾[٢٨].

والتـنوع أو الـتعددية فـي نوع الإنسان – ذكر / أنثى –، واختلاف لغاته وألوانه آية من آيات الله، ونعمة من نعمه.

﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ ﴾[٢٩].

وتعـدد الـثقافات لا يقتضي بالضرورة تنازعها أو تصادمها. ورؤية صدام الثقافات فكرة تتعارض جذريًا مع رؤية الإسلام لهذا التنوع، وما رسم له من غايات تتمثل في التعارف لا التنافر، والتعاون لا التناحر، والتناصر لا التخاذل.

﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾[٣٠].

ونكتفـي هـنا بـالقول إن التعددية الدينية لا تتنافى مع التعددية السياسية في أصـول الفكر الإسلامي؛ ذلك أن التعددية الدينية تتعلق بثوابت يمكن الوفاء بحقوقها في ظل أي تنظيم سياسي؛ لأنها قضايا كلية ثابتة في جوهرها، وأعني بذلك العقيدة الإيمانـية وشـعائر الديـن، وفروضه، وإقامة أركانه، أما التنظيم السياسي فهو من المصـالح المتغيرة التي تعود في نشأتها وامتداداتها وتنظيماتها إلى ما يقرره العقل البشـري الجمعـي داخل كل ثقافة[٣١]. وينطبق هذا القول على الأقلية المسلمة التي

---

(٢٨) السورة (٣٥) فاطر : ٢٧-٢٨.

(٢٩) السورة (٣٠) الروم : ٢٢.

(٣٠) السورة (٤٩) الحجرات : ١٣.

(٣١) محمد سليم العوا. التعددية السياسية من منظور إسلامي. مجلة منبر الحوار، السنة السادسة، العدد ٢٠، ١٤١١ هـ، ١٩٩١م، ص ص ١٢٩-١٣٨.

تعـيش فـي بلد تدين الغالبية العظمى من سكانه بالدين المسيحي أو الديانة البوذية مـثلما ينطـبق علـى الأقلية المسيحية أو اليهودية التي تعيش في بلد تدين الغالبية العظمى فيه بالدين الإسلامي.

وحـان الوقـت للحديث عن خصائص الثقافة الإسلامية. وأود قبل البدء في إيضاح هذه الخصائص أن أذكِّر القارئ بالتصور الذي طرحته قبلاً في هذا الفصل، وميزت فيه بين الدين والتدين، والتفرقة التي قدمتها سلفًا حول ضرورة التمييز بين الثقافة، والمظاهر الثقافية. وأحب أن أضيف هنا بإيجاز ما يلي:

- إن الخصـائص التـي سـوف أذكـرها للـثقافة الإسلامية تمثل في مفرداتها ومجموعهـا التصميم المثالي الذي تطمح الثقافة الإسلامية إلى تحقيقه في الواقع الحـي الذي تحياه المجتمعات الإسلامية. وفي عبارة أخرى أقول إن تطبيق هذا المثال الثقافي في المجتمعات المختلفة، ليس ضروريًا أن يكون منطبقًا - أكمل انطـباق - علـى التصميم النظري الذي سوف أعرضه؛ ولكنني أحسب أن هذا التصـميم يمـثل طموحًا ثقافيًا تسعى المجتمعات الإسلامية إلى تطبيقاته؛ لأنه مسـتقر فـي أعماق قلوبها، وليس ضروريًا أن تنجح المجتمعات الإسلامية في تطبـيقه كاملاً في هذا الجيل، ويكفي في إثبات حيوية هذا المثال وقوته أن أبناء الـثقافة الإسلامية، يبذلون في سبيله جهودًا ملحوظة ، وبعض هذه المجتمعات - في سبيل تحقيق هذا المثال - يعاني كثيرًا من ألوان القهر والظلم والتعذيب، وحيـن يستشـعرون اليأس في تحقيق المعالم الأساسية في هذا المثال يضحون بأنفسـهم كـبارًا وصغارًا رجالاً ونساءً، وأنتقل الآن إلى ما يعين الله عليه من بيان لخصائص الثقافة الإسلامية.

* * *

خصائص الثقافة الإسلامية

تمهيد:

أود قــبل بداية إيضاح بعض من أبرز خصائص الثقافة الإسلامية أن أؤكد على ما يلـــــي:

- أنـــنا سوف نعرض هذه الخصائص تحت عناوين رئيسية، نعرض في كل منها جوهــر الخصيصـــة وتضميناتها ومقتضياتها في الحياة العامة بوجه عام، وفي مجـــالات التربـــية بوجه خاص، وعرض الخصائص مفرقة وموزعة على هذه العناوين إنما أردنا به تيسير عرضها، ولكنها في واقع الأمر تمثل كلاً متكاملاً، لا ينفك أحد أجزائه عن سائر الأجزاء.
- وأســتأذن في أن أذكر بأني أعرض في هذه الخصائص التصميم الأمثل للثقافة الإســلامية، التصـــميم الذي يطمح المسلمون إلى تحقيقه، ويجاهدون في سبيل إنجازه، وإن لم يتح لهم النجاح فيه بشكل كامل؛ لاعتبارات داخلية، تخص نمط حـــياتهم المعاصر، وأخرى خارجية تتعلق بالقوى الأجنبية، دائبة السعي بشتى الطـــرق ومخـــتلف الأساليب – لأن يجعلوا شعوب الأمة الإسلامية تابعة لدول الغرب "الأوروبي – الأمريكي" سياسيًا واقتصاديًا وثقافيًا وتقنيًا.
- وقد ألزمني سرد هذه الخصائص أن أعرضها في نموذج خطي رأسي؛ تتوالى فيه الخصائص، وأؤكد أن هذا النظام في العرض يجب ألا يوحي بأهمية إحدى الخصـــائص علـــى ما عداها، وذلك فيما عدا الخصيصة الأولى (ثقافة إيمانية موحدة)؛ حيث اعتبرها الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها الخصائص التالية:

١ـ ثقافة إيمانية موحِدة (ركيزة كل الخصائص)

جوهــر الثقافة الإسلامية هو أنها ثقافة إيمانية موحِّدة، ووصف إيمانية يعني أن من سمات المسلم الإيمان بالقلب وبالعقل، بأن الكون بما فيه ومن فيه مخلوق لله سبحانه وتعالى؛ خالق السموات والأرض وما بينهما، وفاطر كل مخلوق في الوجود الطبيعي وفي الوجود الاجتماعي على هيئة معينة، تؤدي وظائف في هذا الكون، جعلته متسقًا في حركته، موفيًا بمتطلبات الحياة لكل مخلوقات الله. ووصف الثقافة بأنها موحِّدة يعني أن المسلم الحق يعتقد – بالقلب وبالعقل – أن خالق هذا الكون واحد أحد فرد صمد، لم يلد، ولم يولد، وليس له كفؤ، وليس كمثله شيء، وهو السميع البصير.

ولذا، فإن ركيزة خصائص الثقافة الإسلامية هي الإيمان بحقيقتين متلازمتين؛ لا تنفك إحداهما عن الأخرى: حقيقة أحدية الألوهية، وحقيقة العبودية، وتعني الأولى تفرد الخالق جَلّ علاه بالألوهية، وأن وجود الله سبحانه وتعالى وجود متميز عن وجود مخلوقاته جميعها، وتعني الثانية أن كل ما عدا الله عبيد لله جَلّ علاه.

وتوحيد الألوهية كان هو الأساس في كل الديانات التي جاء بها – من قبل الإسلام – رسل اصطفاهم الله سبحانه لرسالته؛ ففي التنزيل الحكيم: ﴿ **وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ مِنْ رَسُولٍ إِلا نُوحِي إِلَيْهِ أَنَّهُ لا إِلَهَ إِلا أَنَا فَاعْبُدُونِ** ﴾[٣٢].

﴿ **لَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحاً إِلَى قَوْمِهِ فَقَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ إِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ عَظِيمٍ** ﴾[٣٣].

﴿ **وَإِلَى مَدْيَنَ أَخَاهُمْ شُعَيْباً قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ قَدْ جَاءَتْكُمْ بَيِّنَةٌ مِنْ رَبِّكُمْ** ﴾[٣٤].

---

(٣٢) السورة (٢١) الأنبياء : ٢٥.
(٣٣) السورة (٧) الأعراف : ٥٩.
(٣٤) السورة (٧) الأعراف : ٨٥.

﴿ فَلَمَّا أَتَاهَا نُودِيَ يَا مُوسَى إِنِّي أَنَا رَبُّكَ فَاخْلَعْ نَعْلَيْكَ إِنَّكَ بِالْوَادِ الْمُقَدَّسِ طُوىً وَأَنَا اخْتَرْتُكَ فَاسْتَمِعْ لِمَا يُوحَى إِنَّنِي أَنَا اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدْنِي وَأَقِمِ الصَّلَاةَ لِذِكْرِي ﴾[٣٥].

ويقص القرآن الكريم أن التوحيد كان ديانة إبراهيم عليه السلام، وأنه الدين الذي وصَّى به إبراهيم وإسماعيل وإسحاق، وأن يعقوب بن إسحاق كان يدين بالتوحيد، ووصى به بنيه حال موته[٣٦].

واليهودية في حقيقتها دين توحيد جاء به موسى عليه السلام لبني إسرائيل؛ إلا أن بني إسرائيل من قبل موسى ومن بعده شوهوا هذا الدين، وحرفوا الكلم عن مواضعه، وافتروا على "إله إسرائيل"، فقالوا: إنهم أبناء الله وأحباؤه، كما قالوا: "إن عُزيرًا ابن الله".

وجاء عيسى عليه السلام بالمسيحية دين توحيد ؛ ولكن انتهت عقائد بعض طوائف المسيحية إلى جعل التوحيد توحيدًا بين أقانيمَ ثلاثة: الأب والابن والروح القدس، وذلك على النحو الذي تنوعت فيه تصورات الكنائس المسيحية.

وقد استنكر القرآن الكريم ما أدخل على الديانتين: اليهودية والمسيحية من تحريف:

﴿ وَقَالَتِ الْيَهُودُ عُزَيْرٌ ابْنُ اللَّهِ وَقَالَتِ النَّصَارَى الْمَسِيحُ ابْنُ اللَّهِ ذَلِكَ قَوْلُهُمْ بِأَفْوَاهِهِمْ يُضَاهِئُونَ قَوْلَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ قَبْلُ قَاتَلَهُمُ اللَّهُ أَنَّى يُؤْفَكُونَ ﴾[٣٧].

ونستطيع أن نخلص مما قدمنا هنا أن "التوحيد الكامل" هو الخصيصة الركيزة في خصائص الثقافة الإسلامية، وأنه إفراز لعقيدة دينية تمثل ركنًا من أركان الإسلام في ضرورة أن يشهد المسلم: "أن لا إله إلا الله وأن محمد رسول الله"، وأن يؤمن بالأنبياء والرسل السابقين وبكتبهم، وباليوم الآخر وبالبعث.

والإيمان بأحدية الخالق – جلّ علاه – يعني تفرد صفاته سبحانه بمعنى أنه:

---

(٣٥) السورة (٢٠) طه : ١١-١٤.

(٣٦) راجع الآيات الكريمة في سورة (٢)، البقرة : ١٣٠-١٣٣.

(٣٧) السورة (٩) التوبة : ٣٠.

ليس كمثله شيء، وأنه خالق كل شئ، ﴿ وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ فَقَدَّرَهُ تَقْدِيراً ﴾[٣٨]. وأنه سبحانه مالك كل شيء في السماوات والأرض وما بينهما ﴿ وَلِلَّهِ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا ﴾[٣٩]. وأنه سبحانه – قيوم على كل من خلق، وسائر ما خلق. وقوامته تتمثل في أنه الرازق لكل البشر الذين خلقهم، ولسائر أمم الحيوان والطير مما خلق: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ اذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ هَلْ مِنْ خَالِقٍ غَيْرُ اللَّهِ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالأَرْضِ لا إِلَهَ إِلا هُوَ فَأَنَّى تُؤْفَكُونَ ﴾[٤٠].

﴿ وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الأَرْضِ إِلا عَلَى اللَّهِ رِزْقُهَا وَيَعْلَمُ مُسْتَقَرَّهَا وَمُسْتَوْدَعَهَا ﴾[٤١].

وتتمثل أيضًا فيما جاء في الحديث الشريف خاصًا بأنه لو اجتمع الناس جميعًا على أن يضروا إنسانًا فلن يضروه إلا بما كتب الله عليه، ولو اجتمع كل الناس علي نفعه فلن ينفعوه إلا بما كتبه الله له.

إن عناية الدين الإسلامي بتأصيل وحدة الألوهية تعادل عنايته بتأصيل الإخاء الإنساني بين البشر جميعًا. وهذا ماثل بقوة في قول الحق تبارك وتعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالاً كَثِيراً وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيباً ﴾[٤٢].

ولنلحظ هنا أن الحديث موجه إلى الناس لا إلى المؤمنين ولا إلى المسلمين، وإنما إلى كل البشر دونما تفرقة في الانتماء الديني.

وجدير بنا أن نتساءل عن تضمينات "أحدية الألوهية" ومقتضياتها في حياة البشر بعامة، وماذا لها من **تطبيقات في تربية البشر** سواء في الأسرة أو في **مؤسسات التعليم، فنقول:**

---

(٣٨) السورة (٢٥) الفرقان : ٢.
(٣٩) السورة (٥) المائدة : ١٧.
(٤٠) السورة (٣٥) فاطر : ٣.
(٤١) سورة (١١) هود : ٦.
(٤٢) سورة (٤) النساء : ١.

إن الإيمـــان بحقـــيقة أحديـــة الألوهية توأم لحقيقة أخرى هي أن العبودية لا تكـــون إلا لله وحده؛ فهي إذن تحرير للإنسان من الخضوع لغير الله. وهذا يعني أن حياة الإنسان مقدسة، لا يجوز لأحد أن يعتدي عليها ، فـــفي التنـــزيل الحكيم:

﴿...أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْساً بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعاً وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعاً ﴾[٤٣].

فـــي هـــذه الآيـــة الكريمة تأكيد واضح لحق المساواة الذي تتبارى المواثيق الوضـــعية فـــي ترسيخه، إنه حقٌ مقررٌ منذ أكثر من أربعة عشر قرنًا، فالناس من مـــنظور الثقافة الإسلامية خلقوا – أحرارًا متساويين – لخالق واحد، ولا يجوز أن يعـــتـــدي علـــيهم أو يســـتعبدوا – بأية صورة من صور الاستعباد – بمعنى أنه لا يجـــوز أن تنـــتقص حقوقهـــم الأساســـية فـــي الأمـــن النفسي والأمن الاقتصادي والاجتماعـــي جميعًا دون نظر إلى انتمائهم الديني أو العرقي أو النوعي أو الطائفي أو الطبقي.

وفـــي أقـــوال رسول الإسلام ما يؤكد هذا المعنى؛ لو أن فاطمة بنت محمـــد ســـرقت لقطـــع محمـــد يدهـــا، ولا تمايـــز بين الأفراد في تطبيق الشريعة، كلهم سواســـيـــة: "ألا إن أضـــعفكم عـــندي القـــوي حتى آخذ الحق منه، وأقواكم عندي الضعيف حتى آخذ الحق له".

ومـــن شأن كفالة حق المساواة أن تفجر في الناس – جميعًا – طاقات هائلة، يجـــب أن يحـــافظ علـــيها، بالاســـتغلال الرشيد، وبالتنمية المطردة التي تنمي هذه الطاقات، وأن يحتفظ بها – أطول وقت ممكن.

هـــذا، وممـــا تضـــيفه عقيدة الإيمان الموحِّدة إلى شخصية الفرد تحريره من الخـــوف، ومـــن الانقـــياد لغير الله، ولغير ما يمليه شرع الله، وما اتفق عليه العقل الجمعـــي لجماعة المسلمين، ومن شأن هذا الإيمان أن يحفز الإنسان إلى السعي في الحياة معتصمًا بالله سبحانه ليهديه إلى صراط مستقيم.

هـــذا، وخصيصة الألوهية الموحِّدة يمكن أن تنمي في عقول الأجيال الناشئة

---

(٤٣) السورة (٥) المائدة : ٣٢.

فـــي الأســـرة وفي المدرسة وفي أجهزة الإعلام الجماهيري بوسائل شتى أذكر هنا **بعض الأمثلة لها:**

- أن يـــنص فـــي الوثـــائق الأساســـية المنظمة للمجتمعات الإسلامية على حرية الاعـــتقاد الدينـــي، وحماية أصحاب الديانات المختلفة من أي قهر أو عسف أو إكـــراه تنفـــيذًا للنفي القرآنـــي الواضح والأكيد في مثل قوله تعالى: **﴿ لا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ ﴾**(٤٤).
- وقوله: **﴿ وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيَكْفُرْ ﴾**(٤٥).
- **﴿ إِنَّكَ لا تَهْدِي مَنْ أَحْبَبْتَ وَلَكِنَّ اللَّهَ يَهْدِي مَنْ يَشَاءُ ﴾**(٤٦).
- أن تحـــرص الهيـــئات المســـئولة عن التعليم في إعداد المواد التعليمية على أن تصـــمم المـــواد وتحـــرر، بصورة تدعو المتعلمين إلى التأمل في آيات الله في الكـــون ودراستها؛ لاكتشاف ما أودع الله في بنيتها وفي حركتها من أسرار تدل علـــى وجـــود الله الواحد الأحد، المنزه عن الشريك أو المثل. وفي سائر المواد الدراســـية والأنشـــطة (اللغـــات – العلوم – المواد الاجتماعية – الرحلات – والنشاط المدرسي). فرصٌ يجب أن تنتهز لتحقيق هذه الغاية.
- وتحقيق هذه الغاية يستلزم أن يكون في برامج إعداد المعلمين في كليات التربية ومعـــاهد إعـــداد المعلميـــن مقـــرر أو أكثر يدرس للطلاب المعلمين لتعريفهم بخصـــائص الثقافة الإسلامية، يكون من بين أهدافه تنمية وعي المعلمين – في كافـــة التخصصـــات – بأهمية الثقافة الإسلامية في تنمية الذاتية الثقافية للأفراد وللجماعـــات وللأمـــة، وخاصـــة في ضوء الأوضاع العالمية المعاصرة التي جيَّشـــت فـــيها الولايـــات المـــتحدة الأمريكية وحلفاؤها من دول الغرب قواها السياســـية والاقتصادية والإعلامية "لعولمة الثقافة الغربية" على حساب ثقافات الشـــعوب النامـــية، واختصـــت الـــثقافة الإسلامية بنصيب موفور من حملات

---

(٤٤) السورة (٢) البقرة : ٢٥٦.
(٤٥) السورة (١٨) الكهف : ٢٩.
(٤٦) السورة (٢٨) القصص : ٥٦.

الافتـئات والافـتراءات والتضـليل والتشويه المتعمد للإسلام، واعتباره العدو الأخضـر الـذي يجـب أن يُصـارَع ، بعد أن صُرِع العدو الأحمر (الاتحاد السوفيتي السابق).

٢- ثقافة « إنسانية عالمية »:

تكتسـب الـثقافة الإسلامية هذه السمة من الدين الإسلامي؛ المصدر الأصلي لهـذه الـثقافة؛ فالإسـلام "الدين" والإسلام "الثقافة" يؤمن بالإنسان، ويرى أنه أكرم مخلوقات الله، وأبرز مظاهر تكريمه هو عهد استخلاف الإنسان عن الله في عمران الحياة وتسييرها.

إن الإسـلام "الديـن" والإسـلام "الـثقافة" يؤمن أشد الإيمان وأعمقه بوحدة الإنسانية، في سائر البقاع ، ولنقرأ سويًا قول الله تعالى:

- ﴿ إِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ ﴾[٤٧].
- ﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ ﴾[٤٨].
- ﴿ قُلْ إِنَّمَا يُوحَى إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَهُكُمْ إِلَهٌ وَاحِدٌ فَهَلْ أَنْتُمْ مُسْلِمُونَ ﴾[٤٩].

وهكذا يجب أن يتأصل في عقول الناس أن الثقافة الإسلامية تؤمن بأن جميع البشـر لا يخضـعون إلا لعبادة إله واحد، وهو وحده الجدير بالعبادة، التي يرتد عائدها على العباد أنفسهم: اطمئنانًا، ودفعًا لمظاهر القلق، ومجانبة لحالات الإحباط والـيأس. ﴿ وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالإِنْسَ إِلا لِيَعْبُدُونِ مَا أُرِيدُ مِنْهُمْ مِنْ رِزْقٍ وَمَا أُرِيدُ أَنْ يُطْعِمُونِ إِنَّ اللَّهَ هُوَ الرَّزَّاقُ ذُو الْقُوَّةِ الْمَتِينُ ﴾[٥٠].

وترتد وحدة الأسرة الإنسانية – من المنظور الإسلامي – إلى وحدة الأصل؛ إذ أن الـناس جميعًا أبناء آدم، وآدم من تراب؛ وكل البشر – أبناء آدم – خلقوا من

---

(٤٧) السورة (٢١) الأنبياء : ٩٢.
(٤٨) السورة (٣٠) الروم : ٢٢.
(٤٩) السورة (٢١) الأنبياء : ١٠٨.
(٥٠) السورة (٥١) الذاريات : ٥٦-٥٨.

طين واحد، ولكن بعض الأفراد والجماعات، وبعض الشعوب لا تؤمن بهذه الحقيقة أو تؤمن بها، وتتعمد نسيانها بصورة أزعجت شاعر المهجر الكبير إيليا أبو ماضي، فصاح صيحته العارمة في قصيدته الرائعة التي جعل عنوانها "الطين" وفيها يقول:

نسي الطين ساعة أنه ∴ طين حقير فصال تيهًا وعربد

وكسا الخز جسمه فتباهى ∴ وحوى المال كيسه فتمرد

يا أخي لا تشح بوجهك عني ∴ ما أنا فَحْمَة، ولا أنت فَرْقَد

وليس في التراث الثقافي للإسلام "الدين" أية شائبة، أو نزعة للتطرف العنصري ضد أية ثقافة، على نحو ما تجلي في الفاشية والنازية الأوروبية في العقدين الرابع والخامس في القرن العشرين، أو مثلما حدث في التفرقة العنصرية التي مارستها ثقافة الرجل الأبيض في جنوب أفريقيا، أو مثل ما تمارسه دولة إسرائيل - الآن - في فلسطين، من جرائم عنصرية تمثلت في: استخدام أساليب الإبادة والقتل الجماعي، وتدمير المنشآت، وتلويث المقدسات الدينية وهدمها، واغتيال من يشتبه فيهم من الفلسطينيين، أو تعريضهم لأبشع أنواع العقاب، دون محاكمة عادلة، أو ترحيلهم من وطنهم.

ومما يؤكد أن الإسلام "دينًا وثقافةً" قد احتفى بجنس الإنسان احتفاءً عظيمًا؛ لمجرد أنه إنسان مستخلف عن خالقه، أن ننظر في عدد مرات تكرار كلمة "إنسان" - نكرة ومعرفة بأل - في القرآن الكريم ؛ لنجد أن مفردها ذكر (٦٥) مرة، وأن جمع الكلمة : (أناس - أناسي - الناس) قد جاء في القرآن الكريم (٢٤٥) مرة، أي أن جملة تكرارها - مفردة وجمعًا - وصل إلى (٣١٠) مرة.

وحين نقارن هذا التكرار بتكرار كلمة مسلم ومسلمة، ومثنى مُسلم، وجمع مسلم ومسلمة - نكرة ومعرفًا بأل - نجد أن جملة تكرار هذه الكلمات جميعها في القرآن الكريم بلغ (٤٢) مرة... أليس في هذه المقارنة البسيطة ما يدل على تكريم ثقافة

الإســلام للإنسان في ذاته ولذاته؟ وأقول: بلى؛ ولكن أكثر الناس في محاولة "عولمة الـثقافة" لا يفقهــون، وإن فقهــوا فهم لا يعملون، وفق ما يفقهون؛ وكأنهم صمٌ بكمٌ عميٌ؛ ختمت العنصرية على نفوسهم ، وأعمى الحقد أبصارهم، وأزاغ بصائرهم.

أكرم الناس أتقاهم:

وثقافــة الإســلام لــم تترك الناس سدى دون معيار يقاس به تفاضلهم؛ ففي الوقــت الــذي يقر فيه الإسلام بأنه لا فضل لعربي على أعجمي، ولا لأبيض على أســود، ولا لغنــي على فقير، ولا لرجل على امرأة – يضع معيارًا فارقًا لحسنات الــناس مــن ســيئاتهم، معيارًا يعتمد عليه في الثواب والعقاب، وتتحدد به مسئولية الإنســان؛ وهــذا المعــيار هو قول الحق تبارك وتعالى: ﴿...إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ﴾[٥١] صدق الله العظيم.

ويحــتاج هذا المعيار أن نجليّه – قدر وسعنا – رغبة في أن نكون صادقين في إعماله، حينما نفاضل بين الناس – من منظور الثقافة الإسلامية، فنقول:

" أتقــى " علــى وزن أفعــل اسم تفضيل، والجذر اللغوي لكلمة "التقوى"[*] ولاسم التفضيل هو: وَقَيْتُ الشيءَ: إذا صنته، وسترته، وحميته من الأذى أو أسباب الــتلف. ومــنه الوِقاية (بكسر الواو وفتحها وضمها). **واتقيتُ** بالشيء: جعلته وقايةً لــك من شيء آخر، **واتقّي الله**: خاف عقابه، وتجنب ما يكره سبحانه. والمصدر مــنه تُقًّــى وتقــيّة. والاسم **التقوى**: الخشية والخوف، **وتقوى الله**: خشيته وامتثال أوامره، واجتناب نواهيه. والله – سبحانه – أهل التقوى، وأهل المغفرة؛ بمعنى أنه أهل لأن يُتقى وأن يُخاف، وقال ابن منظور: التُقَاة، والتَّقيَّة، والتقوى. بمعنى واحد.

ونتســاءل: *ما التقوى التي يتفاضل بها الناس؟*

ونجيب : إن الدلالات التي حددتها "العربية" لغة الثقافة "الإسلامية" ووعاؤها تشــير إلــى أن التقوى ليست – كما شاع في عقول بعض المسلمين – مجرد أداء

---

(٥١) السورة (٤٩) الحجرات: ١٣.

(*) راجع المعجم الوسيط، ولسان العرب.

الشـــعائر المفروضـــة علـــى ما لها من أهمية قصوى في التدين، إن شعائر الدين: الصــــلاة والصــــوم والـــزكاة والحج لها من منظور الثقافة الإسلامية امتدادات في مجـــالات الحـــياة كلها، ولنأخذ مثلاً الصلاة، إنها ليست مجرد عمل الجوارح: في القـــيام والـــركوع والسجود، وتلاوة القرآن والتشهد؛ بل إن الصلاة الحقة هي التي تـــنهى عـــن الفحشـــاء والمنكر: ﴿ **اتْلُ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ مِنَ الْكِتَابِ وَأَقِمِ الصَّلاةَ إِنَّ الصَّلاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَلَذِكْرُ اللَّهِ أَكْبَرُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَصْنَعُونَ** ﴾[٥٢].

والفحشـــاء هـــي كل قبيح شنيع من قول أو فعل، والمنكر: هو كل ما تحكم العقـــول الصحيحة بقبحه وما يقبحه الشرع أو يحرِّمه أو يكرِّهه. ومعنى أن الصلاة تـــنهى عـــن الفحشاء والمنكر هو أن المسلم حين يقيم الصلاة يكون في اتصال مع ربـــه، وعليه في هذا اللقاء أن يستحي في اتصاله بخالقه وهو غير متطهر من دنس الفحشـــاء والمـــنكر. وفي ذات المعنى جاء حديث الرسول ﷺ: "من صلى صلاة لم تنهه عن الفحشاء والمنكر لم يزدد بها من الله إلا بُعدًا"[٥٣].

ولـــذا نقول : إن الآية الكريمة والحديث الشريف يؤكدان أن أقدر الناس على الوفـــاء بأمانـــة الـــتقوى هـــو الأقدر على النهوض بتبعة الأمانة كاملة، بأن يعرف مواضـــع المعـــروف ويلتزم بها دائمًا، ومواضع المنكر أو المحظور فلا يقع فيها، وأن يكون هذا الصنيع عادة له.

ونخلـــص ممـــا سبق إلى القول إن معيار التفاضل بين الناس هو أداء "الفرد لمســـؤوليته" تجاه ربه، وتجاه ذاته، وتجاه أسرته، وتجاه العمل الذي نُصِّب لأدائه، وتجاه وطنه، وتجاه أمته، وتجاه الإنسانية؛ هكذا في نظام دوري متواصل لا انفكاك لعـــرى حلقاتـــه. ويـــبطل من هذا المنظور أن نفاضل بين الناس بميزان السلالة أو النســـب أو النوع أو المكانة الاجتماعية ، أو القدرة المالية، أو الذكاء، أو العلم، لأن الـــراجح فـــي كـــل مـــيزان مـــن تلك الموازين – التي ذكرنا – قد يرتد مرجوحًا لاعتـــبارات تتصـــل بمـــا هيئ للناس من خبرات، وما ركب فيهم منذ ولادتهم من

---

(٥٢) السورة (٢٩) العنكبوت : ٤٥.

(٥٣) رواية جرير.

استعدادات ؛ فالعلم ليس مُرجحًا إلا إذا وظف فيما ينفع الناس، والذكاء ليس مُرجحًا إلا إذا هـدى من يحوزه إلى طريق الهدى والرشاد، واتضاع النسب ليس مرجوحًا إلا إذا قـاد صـاحبه إلـى الفحشـاء والمنكر. ويبقى القسطاس الذي لا يتخلف **إِنَّ أَكْـرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ** ... *أقدركـم علـى إنجاز ما وكل إليه المجتمع في مجالات الحياة كافة، وفقًا لما جاء به الشرع وسلم به العقل.*

هذا، وتأصيل سمة "**الإنسانية**" من منظور إسلامي في نفوس الأجيال الناشئة يسـتلزم أن تحـرص المؤسسات العاملة في مجال التنشئة الاجتماعية والتعليم على القيام بما يلي:

- أن يكون الكبار في المجتمع الإسلامي قدوة للصغار في تأكيد مبدأ المساواة بين الناس بالفعل لا بالقول، وبالسلوك العملي لا بالوعظ الشفوي، فلا يسخرون من الناس، ولا يحقرون من شأنهم.
- أن تحـرص مؤسسات التعليم – وخاصة في مراحل الطفولة – على أن تصل أطفـال المسـلمين بالأطفـال فـي المجـتمعات الأخرى بوسائل شتى: حكاية القصص، وعرض الأفلام، والصور، ونحو ذلك.
- أن يتسـم المـناخ الثقافـي في المدرسة وفي الفصول الدراسية بالمساواة بين المتعلميـن، وفـي علاقـة المعلم بتلاميذه، وفي إتاحة فرص السؤال، وفرص التعبـير الحـر عن أفكارهم ؛ بصرف النظر عن مستويات أسرهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
- أن يتقـبل المعلمـون والمعلمـات المسـتوى الثقافـي المتنوع لمن يفدون إلى مؤسسـات التعلـيم، والتقبل لا يعني القبول، وإنما يعني احترام الواقع الثقافي للأطفـال، ومحاولـة ترقيته ، بطريقة لا تشعر الصغار بالدونية، وتحفزهم إلى أن يحسـنوا ذواتهم. وأقرب مثل يرد إلى الذهن – الآن – هو اختلاف اللهجات العامـية التي يتحدثها الصغار عن اللغة الفصحى أو الفصيحة التي يراد تعلمها وتعلـيمها فـي المدارس. على المعلم أن يتقبلها وأن يحرص على ترقيتها إلى اللغة الفصيحة.

٣- ثقافة كُلِّيَّة :

من خصائص "الثقافة الإسلامية" أنها كل مركب تتناسج أجزاؤه في بنية ذهنية متسقة، وهذه البنية الذهنية المتسقة انعكاس طبيعي لكينونة المصدر الأصلي للثقافة وهو الإسلام "الدين".

فالإسلام دين كلِّي ؛ تلتحم فيه المبادئ العامة والعقيدة بالشريعة – العبادات والمعاملات – وبأخلاقيات السلوك الفردي والسلوك المجتمعي. وبين هذه الجزئيات صلات وتفاعلات، جعلت ثقافة الإسلام نمطًا من أنماط الحياة يتسم بالاتساق والانسجام، بصورة تكشف عن عظمة هذا الدين.

فلنتأمل سويًا قول الحق تبارك وتعالى :

﴿....أَفَتُؤْمِنُونَ بِبَعْضِ الْكِتَابِ وَتَكْفُرُونَ بِبَعْضٍ فَمَا جَزَاءُ مَنْ يَفْعَلُ ذَلِكَ مِنكُمْ إلا خِزْيٌ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيَوْمَ الْقِيَامَةِ يُرَدُّونَ إِلَى أَشَدِّ الْعَذَابِ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ﴾[٥٤].

لقد درجنا في تعليم "علوم الدين" على أنها معارف مجزأة مفككة؛ فالعقائد شعبة تقف وحدها وتخصص لها "علم الكلام"، والشريعة لا تزال تدرس على أنها فقه العبادات وفقه المعاملات، وأصول الفقه مبحث مستقل. وأحسب – والله أعلم – أنه أكثر المباحث صلة بالجدل العقلي المطلوب لترسيخ الذاتية الثقافية للإسلام، لما أحدث فيه علماء أصول الفقه القدامى والمحدثون من امتدادات رأسية وأفقية ، وتنقيبات في عمق أغواره.

وأعتقد أن التفكك والتجزئة في درس "علوم الدين" أمر قصد به تيسير الفَهم والإفهام الذي يفيد منه مريدو التخصص الدقيق في علوم الدين في مراحل الدراسات العليا. ولكنها قليلة الفائدة في التعريف بالثقافة الإسلامية؛ لأن الثقافة الإسلامية معنية بالكليات لا بالجزئيات، وبالمفاهيم الكبرى الجامعة الموحِّدة لروح الإسلام؛ والتي تمتد جذورها إلى كل ما جاء به الإسلام لهداية الناس في مجالات

---

(٥٤) السورة (٢) البقرة : ٨٥.

الحــياة كافة، **بوصفه دينًا ودولة، دنيا وآخرة، عقائد وشرائع، علومًا وثقافة، فنًا وأدبًا، نظمًا اجتماعية وسياسية وثقافية.**

الـثقافة الإسـلامية – فـيما أرى – مركب يستفاد في بنيته المعرفية، وفي توظـيفها فـي حـياة الـناس بمقاصد الدين الإسلامي موزعة في قطاعات الحياة الإنسـانية، موصول بعضها ببعض، بصورة تجلّي كلية "الدين" وكلية الثقافة المنبثقة عنه في كل مترابط.

وفـي القرآن الكريم نصوص كثيرة اتسق فيها ما يتصل بالعقيدة، بما يتصل بالفكـر السياسـي، وبمـا يتصـل بالمجتمع السياسي، والجهاد في سبيل الله بالمال وبالأنفس فلنقرأ سويًا قول الله تعالى :

﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَى تِجَارَةٍ تُنْجِيكُمْ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَتُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ يَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَيُدْخِلْكُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ ﴾[٥٥].

وقـد وصـف المنهج الذي يبرز خصيصة كلية الثقافة الإسلامية بأنه المنهج الأكـثر سـدادًا ودقـة؛ حيـث تدرس فيه قضايا المجتمع الإسلامي في إطار نظام يـتكامل فـيه ما يتصل بالدولة ونظام الحكم مع ما يتصل بمفردات العقيدة، ومبادئ الشـريعة، فـي نسـيج مندمج؛ لا تنفصل فيه اللُّحمة عن السداة، وتتصل فيه أوثق اتصـال الأحكـام والتشـريعات التـي تخـص الفرد بما يخص الأسرة والجماعة والمجتمع[٥٦].

ويُضرب مثل لإيضاح الكلية والتكامل في الثقافة الإسلامية بالطهارة التي لا تصـح الصلاة بدونها، وذلك بتأكيد أن الطهارة الشرعية ليست قاصرة على جانب التعـبد الخـالص بالصـلاة، وإنمـا هـي مطلب شرعي يمتد إلى نظافة الملبس:

---

(٥٥) السورة (٦١) الصف: ١٠- ١٢.

(٥٦) محمـد مهـدي شـمس الدين. في الاجتماع السياسي الإسلامي بيروت. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٩٢، ص : ١٧ ، ٣٠.

﴿ وَثِيَابَكَ فَطَهِّرْ وَالرُّجْزَ فَاهْجُرْ ﴾[٥٧]؛ والمأوى، والطعام والشراب، كما يمتد إلى نظافة الشارع، والتجمعات السكنية. وحماية كل هذه المواقع من التلوث، والمحافظة على سلامة البيئة، وصيانة المصادر الطبيعية من التلوث.

فالطهارة – إذن – ليست مقصورة على الطهارة للصلاة؛ وإنما هي قاعدة عامة مطلقة لجميع حالات المسلم؛ في انفراده وفي أسرته، وفي الحي الذي يعيش فيه والأحياء التي يعيش فيها آخرون؛ فالمسلم منهي عن التبول أو التغوط على شواطئ الأنهار، أو في مساقط الأشجار، أو المزارع المثمرة، أو في عرض الطريق، وأحسب أن مثل الأعمال التي نهى عنها الإسلام، وحذر من الوقوع فيها تدخل في إطار الفحشاء والمنكر؛ مما ينكره العقل، ويأباه الشرع، وقد توعد القرآن الكريم من يعملون الفاحشة، أو يحبون انتشارها في المجتمع المسلم بعذاب أليم: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ يُحِبُّونَ أَنْ تَشِيعَ الْفَاحِشَةُ فِي الَّذِينَ آمَنُوا لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِي الدُّنْيَا وَالآخِرَةِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لا تَعْلَمُونَ ﴾[٥٨].

والإضافة الجديدة التي تستحق النظر والتأمل والنقد وصولاً إلى التآزر في تأكيد خصيصة كلِّية الثقافة الإسلامية ماثلة في تصور جديد جعل عنوانه "**نحو تفعيل مقاصد الشريعة**"[٥٩].

وتتمثل هذه الإضافة في رؤية جديدة للقضايا الكلية التي كلف الله بها الإنسان بوصفه مستخلفًا عن الله في عمارة الكون، تلك الكليات التي تفرغ لها علماء أجلاء قدامى ومحدثون. وتَمّ حصرها في حفظ: النفس والعقل والدين والنسل، والمال على النحو الذي قدمه "أبو حامد الغزالي" (٥٠٥ هـ) في كتابه : "المستصفى". وقد عني علماء أصول الفقه – لفترة طويلة – بقضايا جوهرية في تلك المقاصد مثل كيف تحدد؟ وما مصدرها؟ (العقل – الشرع – الاجتهاد –

---

(٥٧) السورة (٧٤) المدثر: ٤- ٥.
(٥٨) السورة (٢٤) النور: ١٩.
(٥٩) جمال الدين عطية. نحو تفعيل مقاصد الشريعة. دمشق: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار الفكر للطباعة والنشر، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١م.

القياس)، وهل في نصوص الدين ما يوحي بنظام أولويات يجب الالتزام به عند اعتبار هذه المقاصد سواء في حفظها أو تنميتها أو إعمالها؟

وقد دار جدلٌ اتسم بالجدية والصدق في النظر في كل مقصد من هذه المقاصد لبيان ما ينبغي أن يتوفر في كل منها في ثلاثة مستويات: ما هو ضروري؟ وما هو حاجي؟ وما هو تحسيني؟ والإضافة التي قدمت في هذا السفر العظيم تتلخص في أن مؤلف الكتاب انتهى إلى ما يلي:

- توسع في بيان المقاصد، فبدلاً من خمسة أو ستة – في رأي بعض العلماء – جعلها أربعة وعشرين مقصدًا، وأسس هذه التوسعة على تصورين.. **أولهما:** أن المقاصد تتنوع في نشأتها وفي طبيعتها إلى: (١) مقاصد الخلق التكويني. (٢) المقاصد العليا للشريعة. (٣) المقاصد الكلية للشريعة. (٤) المقاصد الخاصة للشريعة. (٥) المقاصد الجزئية للشريعة. (٧) مقاصد المكلفين[٦٠].
- وواكب هذه التوسعة تصور ثان رأى فيه "جمال عطية" أن المقاصد تتوزع على أربعة مجالات يسعى فيها البشر ليحققوا هذه المقاصد وهي: (١) مجال الفرد. (٢) مجال الأسرة. (٣) مجال الأمة. (٤) مجال الإنسانية جمعاء[٦١].
- اعتمد المؤلف في توسعة المقاصد على القرآن الكريم ، وعلى ما كتبه أهل الفقه من العلماء، وما يحتاج إليه المجتمع المعاصر من مقاصد يجب الاهتمام بها كالحرية، والعدل الاجتماعي، والمشاركة، والشورى، والإخاء، والتكافل، والكرامة ونحوها.
- رأى أن المراتب الثلاث التي يتصورها بعض العلماء لمطالب كل مقصد (الضروري، والحاجي والتحسيني) تؤلف وحدة واحدة، وأنها تنصرف إلى الوسائل المؤدية إلى تحقق المقصد، وأن هذه الوسائل تمتد في متصل طويل – خذ مثلاً له مقصد حفظ النفس – لتجد أنه يشمل في طرفه الأدنى ما يسبق

---

(٦٠) المرجع السابق، ص ١٠٧.
(٦١) المرجع السابق، ص ١٣٩.

الضـــروري (ملاييـــن البشر الذين يموتون جوعًا في العالم) وفي طرفه الأعلى مـــن يحيون حياة الترف والإسراف والتخمة في الغذاء أو اللباس أو المسكن أو وسائل الانتقال[٦٢].

وأرى فـــي مـــا قدّم في هذا المؤلف ما يدعم خصيصة أن الثقافة الإسلامية ثقافة كلية Wholistic Culture تعني أساسًا بالمطالب الأساسية الحيوية للإنسان، وتدعـــو إلـــى توفـــير وسائل طيبة ومشروعة تتلاءم مع غايات هذه المطالب، وأن يكـــون هـــذا شاملاً كل المجالات التي يسعى فيها البشر: الفرد، والأسرة، والأمة، والإنسانية.

ونـنهـي الحديـث فـي هـذه الخصيصة **"كلية الثقافة الإسلامية"** *بالتساؤل عن مقتضياتها في التعليم فنقول ما يلي:*

- ينبغي أن يتوجه التعليم في البلاد الإسلامية إلى غاية كلية عليا هي تنمية البشر فـــي المجـــتمع الإســـلامي تنمية شاملة ومطردة تشمل الصغار والكبار ، الذين يمـــثلون البيئة الاجتماعية للأطفال ، ويؤثرون في تكوين شخصياتهم – بطريقة لا شـــعورية – أبلغ تأثير، والتنمية الشاملة تعني أن نعني في التربية – في آن واحـــد – بتنمـــية كل جوانب الشخصية: البدنية والعقلية والخلقية والاجتماعية دون إفراط أو تفريط في أي جانب من هذه الجوانب.
- ينبغي أن يكون التعليم في البلاد الإسلامية وسيلة من وسائل التنمية الاقتصادية التـــي تسهم إلى درجة كبيرة في تلبية الحاجات الأساسية للشعب، وهذا يتطلب أن يخطـــط التعلـــيم بوصـــف أن مـــا ينفق فيه وعليه استثمار في حفظ البشر وتنميـــتهم؛ فقـــد أكدت بحوث عالمية أن العائد النهائي من الاستثمار في التعليم أعلى وأبقى من عائد الاستثمار في القطاعات الأخرى؛ إنه استثمار في صناعة ثقـــيلة جـــدًا؛ هي صناعة البشر، وأحسب أن تعبير صناعة البشر جائز شرعًا وعقـــلاً؛ فقد نص تقرير عن التنمية في العالم ٢٠٠٠-٢٠٠١ على أن "الفقر لا

---

(٦٢) المرجع السابق، ص ص ٥٤-٥٦.

يشـمل فحسب انخفاض الدخل والاستهلاك بل يشمل أيضًا ضعف الإنجاز في مجـالات التعليم والصحة والتغذية". وأن تدعيم الفرص الاقتصادية أمام الفقراء يتطلـب حفز النمو الشامل عن طريق التعليم[٦٣]. كما أكد التقرير المذكور على أهمـية معالجة مظاهر عدم المساواة المتأصلة في توزيع بعض المزايا الطبيعية مثل التعليم[٦٤].

ومـن مظاهـر عدم المساواة في توزيع مزايا التعليم: عدم العدالة في توزيع مؤسسـات التعلـيم علـى المناطق الجغرافية المختلفة، وإتاحة فرص تعليم متميز للقادريـن اقتصـاديًا دون غيرهم، واختيار أكفأ المعلمين للتدريس في المدن أو في أحياء خاصة بها، وحرمان مدارس القرى من مثل هؤلاء المعلمين، وتزويد مدارس المـدن والأحياء الراقية فيها بالأجهزة والوسائل المعينة على التعلم دون غيرها من المـدارس، وإتاحة فرص متابعة التعليم (العالي مثلاً) لخريجي بعض أنواع التعليم دون غيرهم (مثلاً: العام في مقابل الفني والتقني، والمـدني فـي مقابل الديني).

ومن أسوأ مظاهر عدم المساواة في مزايا التعليم أن تتاح فرص مجزية للعمل والتوظف لخريجي مدارس التعليم الخاص أو الأجنبي دون سواهم من خريجي المدارس العادية.

إن التمكيـن للـناس مـن أسباب القوة عن طريق التعليم يجب أن يُلتزم فيه بمبادئ الإنصاف والمساواة والعدل بين أبناء المجتمع في فرص التعليم وفي فرص العمل التي يؤدي إليها التعليم في آن واحد.

---

(٦٣) البـنك الدولـي، تقرير عن التنمية في العالم ٢٠٠٠/٢٠٠١ شن هجوم على الفقر. القاهـرة: الطبعة العربية والناشر مركز الأهرام للترجمة والنشر، ٢٠٠٠/٢٠٠١، ص : VI, V.

(٦٤) المرجع السابق، ص ٨.

٤ - ثقافة عقلانية Rationalistic Culture

وأستخدم – هنا – وصف "عقلاني" الذي شاع استخدامه – خطأ – فيما يعني أن المتصف به، فردًا أو جماعة أو ثقافة، لا يؤمن إلا بما يمليه العقل- أستخدم هذا اللفظ لأؤكد أن الكلمات بذاتها لا تحمل معنى، وأن منشئ الكلام ومتلقيه – على سواء – هما اللذان يضفيان المعنى على الكلمات والتراكيب والجمل والفقرات والنصوص. بعبارة أخرى أقول: إني أعني بالعقل والعقلانية معاني تختلف عما يريده بعض المفكرين.

ويستخدم المصدر الصناعي (عقلانية) والوصف (عقلاني) – في أغلب الأحيان للأسف – ليعني أن الموصوف به ينكر "الوحي"، وما جاء عنه، أو منه؛ أي ينكر وجود إله قادر مقتدر، خلق الكون وما فيه، ومن فيه، وهو – سبحانه – عليهم قيوم، وبأمورهم عليم خبير. وهذا التصور يتناقض تناقضًا كليًا حادًا مع التصور الإسلامي الذي أوجزه ربنا ورب الخلق جميعًا في قوله عن خلق الإنسان، ووظيفته في الحياة: **﴿ وَإِلَى ثَمُودَ أَخَاهُمْ صَالِحاً قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَاسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّي قَرِيبٌ مُجِيبٌ ﴾**[٦٥].

ولذا، فإنه ليس بين من ينكرون الوحي ومن يؤمنون به أدنى فرصة لخطاب حواري منتج؛ لتباين الأساس الذي ينطلق منه تفكير كل فريق منهما في شأن الوحي والعقل. *فلنتابع القول بالسؤال : ما العقل ؟*

الجذر اللغوي للكلمة: عَقَلَ ، يقال: عَقَل البعيرَ: ضمَّ رسغ يده إلى عضده، وربطهما معًا بعقال ليبقى الجمل باركًا. ويستخدم الفعل لازمًا في قول العرب عقل الظِّلُّ عقلاً: أي انقضى الظل، وانزوى عند انتصاف النهار. وعقل فلان الأمر: أدركه على حقيقته[٦٦].

---

(٦٥) السورة (١١) هود: ٦١.

(٦٦) المعجم الوسيط في مادة عَقَل.

وجـــاء في "لسان العرب": العقل: الحِجْر والنُهى ضد الحمق، ورجل عاقل: جـــامع لأمـــره ورأيه. وقيل العاقل: الذي يحبس نفسه ويردها عن هواها، ومنه أخذ قولهـــم: "اعـــتقل لسانهُ" إذا أصابته حبُسة منعته عن الكلام. والعقل: القلب، والقلب: العقـــل، وســـمى العقـــل عقلاً؛ لأنه يعقل صاحبه عن التورط في المهالك، والعقل: التثبـــت فـــي الأمـــور. ويقـــال العقل هو التمييز الذي يتميز به الإنسان من سائر الحيوان، وتعاقل الرجل: تكلف العقل[٦٧].

واســـتعمال كلمة "العقل" على النحو الذي ذكر في المعاجم يعني أنه يراد به فعـــل يقـــوم به الإنسان، وليس عضوًا كاللسان، وأن يكن اللسان معبرًا عنه بالبيان، ويعنـــي أيضًـــا أنه عملية باطنة، يتثبت المرء من خلالها ليعرف حقيقة أمر، فيقبل علـــيه، أو يمتنع عن التورط فيه. والعقل للظل يعني الانزواء والانقضاء بعد بروز. ومرادفات العقل في اللغة: القلب والحِجْر والنُهى واللَّب، والفؤاد، والبصيرة، والحِلْم.

وبعـــد، فلنـــنظر فيما جاء في القرآن الكريم عن العقل فنجد أن لفظ العقل لم يـــرد فـــي القـــرآن الكـــريم بصيغة الاسم إطلاقًا، وإنما جاء بصيغة الفعل: عقلوه، تعقلـــون، نعقـــل، يعقلهـــا ويعقلون في تسع وأربعين آية. ويلفت النظر أن الأفعال جمـــيعها في الذكر الحكيم كانت مسندة إلى: واو الجماعة أو إلى ضمير الجمع، أو إلى جمع المذكر السالم – تغليبًا – في قوله تعالى: ﴿ **وَمَا يَعْقِلُهَا إلا الْعَالِمُونَ** ﴾[٦٨]. وهـــذا يعنـــي أن مناط التركيز في القرآن الكريم منصب على العقل الجمعي؛ الذي يضـــم – بداهـــة – عقـــول أفـــراد في جماعة، ويلفت النظر أيضًا أن صيغة الفعل الماضي" عقلوه" ذكرت في القرآن مرة واحدة، وأن صيغة الفعل المضارع تكررت (٤٨) مـــرة، ومعلـــوم أن صـــيغة الفعل المضارع تدل على استدامة الفعل وتجدد حدوثه في المستقبل.

---

(٦٧) ابن منظور، لسان العرب.

(٦٨) السورة (٢٩) العنكبوت: ٤٣.

وفي القرآن الكريم آيات كثيرة تدعو إلى إعمال العقل في الأنفس وفي الآفاق جميعها – بالتذكر وبالنظر والتأمل والتدبر والتفكير والتفكر والبصر والتبصر والفقه والتفقه[٦٩].

وقصر ورود مادة العقل في القرآن الكريم على صيغة "الفعل" يعني أن حدثًا يقع، وأن ثمة ذاتًا أو ذوات قامت بهذا الحدث، والحدث والزمن لا يحلان في فراغ، وإنما يقعان في سياق "زمكاني" واجتماعي ... وتلك – فيما أرى والله أعلم – هي الحكمة في ذكر مادة العقل في صورة الفعل ليشمل تلك الأبعاد: الحدث، ومن قام به، والزمن، والمكان والسياق ...

* * *

العمليات العقلية من منظور إسلامي

عني القرآن الكريم – وهو كتاب هداية وإرشاد – وليس كتابًا في "علم النفس العقلي" بذكر عدد من العمليات التي يقوم بها من يوصف في الإسلام بأنه عقلاني.

ومن أمثلة هذه العمليات:

١- رفض الظن والسعي إلى اليقين: ﴿ **وَمَا لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلا الظَّنَّ وَإِنَّ الظَّنَّ لا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئاً** ﴾[٧٠].

٢- تجنب الأهواء والعواطف في الحكم: ﴿ **وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّنِ اتَّبَعَ هَوَاهُ بِغَيْرِ هُدىً مِنَ اللَّهِ** ﴾[٧١]. ﴿ **بَلِ اتَّبَعَ الَّذِينَ ظَلَمُوا أَهْوَاءَهُمْ بِغَيْرِ عِلْمٍ** ﴾[٧٢]. ﴿ **فَلا يَصُدَّنَّكَ عَنْهَا مَنْ لا يُؤْمِنُ بِهَا وَاتَّبَعَ هَوَاهُ فَتَرْدَى** ﴾[٧٣].

---

(٦٩) فاطمة إسماعيل محمد: القرآن والنظر العقلي. هيرندن، فريجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية. قدم البحث طه جابر العلواني، وكتب تقريظًا له الشيخ محمد الغزالي – يرحمه الله – ١٤١٣ هـ – ١٩٩٣م. انظر في الكتاب الفصل الأول.

(٧٠) السورة (٥٣) النجم : ٢٨.

(٧١) السورة (٢٨) القصص : ٥٠.

(٧٢) السورة (٣٠) الروم : ٢٩.

(٧٣) السورة (٢٠) طه : ١٦.

٣- رفـض الاتباع والتقليد الأعمى للآخر: ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْا إِلَى مَا أَنْزَلَ اللَّهُ وَإِلَى الرَّسُولِ قَالُوا حَسْبُنَا مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لا يَعْلَمُونَ شَيْئاً وَلا يَهْتَدُونَ ﴾(٧٤).

٤- تجنب "شخصنة الأفكار" ﴿ إِذْ تَبَرَّأَ الَّذِينَ اتُّبِعُوا مِنَ الَّذِينَ اتَّبَعُوا وَرَأَوُا الْعَذَابَ وَتَقَطَّعَتْ بِهِمُ الأَسْبَابُ وَقَالَ الَّذِينَ اتَّبَعُوا لَوْ أَنَّ لَنَا كَرَّةً فَنَتَبَرَّأَ مِنْهُمْ كَمَا تَبَرَّأُوا مِنَّا ﴾(٧٥).

٥- التصنيف: ويعني وضع الكيانات المتشابهة في فئات تتسم بالجمع والمنع.﴿ ثُمَّ أَوْرَثْنَا الْكِتَابَ الَّذِينَ اصْطَفَيْنَا مِنْ عِبَادِنَا فَمِنْهُمْ ظَالِمٌ لِنَفْسِهِ وَمِنْهُمْ مُقْتَصِدٌ وَمِنْهُمْ سَابِقٌ بِالْخَيْرَاتِ بِإِذْنِ اللَّهِ ذَلِكَ هُوَ الْفَضْلُ الْكَبِيرُ﴾(٧٦).

٦- إقامة البرهان (اللفظي – العملي – الرياضي) ﴿ وَقَالُوا لَنْ يَدْخُلَ الْجَنَّةَ إِلا مَنْ كَانَ هُوداً أَوْ نَصَارَى تِلْكَ أَمَانِيُّهُمْ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾(٧٧). ﴿ أَمِ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِهِ آلِهَةً قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ هَذَا ذِكْرُ مَنْ مَعِيَ وَذِكْرُ مَنْ قَبْلِي بَلْ أَكْثَرُهُمْ لا يَعْلَمُونَ ﴾(٧٨).

٧- المقارنة: وتعني ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين كيانين أو أكثر: ﴿ أَمْ نَجْعَلُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ كَالْمُفْسِدِينَ فِي الأَرْضِ أَمْ نَجْعَلُ الْمُتَّقِينَ كَالْفُجَّارِ ﴾(٧٩). ﴿ أَفَمَنْ يَخْلُقُ كَمَنْ لا يَخْلُقُ أَفَلا تَذَكَّرُونَ ﴾(٨٠).

٨- التفكير الاستنباطي Deductive : ذكر قضية أو مبدأ جامع، ثم إيراد جزئيات تنضوي جميعها تحت هذا المبدأ (التعميم ثم التخصيص)

---

(٧٤) السورة (٥) المائدة : ١٠٤.
(٧٥) السورة (٢) البقرة : ١٦٦-١٦٧.
(٧٦) السورة (٣٥) فاطر : ٣٢.
(٧٧) السورة (٢) البقرة : ١١١.
(٧٨) السورة (٢١) الأنبياء : ٢٤.
(٧٩) السورة (٣٨) ص: ٢٨
(٨٠) السورة (١٦) النحل : ١٧.

﴿ رَبُّنَا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى ﴾[٨١]. **﴿ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الأَرْضَ مَهْداً وَسَلَكَ لَكُمْ فِيهَا سُبُلاً وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ أَزْوَاجاً مِنْ نَبَاتٍ شَتَّى ﴾**[٨٢].

٩- التفكير الاستقرائي Inductive: وفيه يبدأ بذكر الجزئيات ثم تتلوها القاعدة أو المبدأ العام؛ ففي الاستدلال على قدرة الله جلّ علاه نقرأ: **﴿ أَفَلاَ يَنظُرُونَ إِلَى الإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ وَإِلَى الجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ وَإِلَى الأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنْتَ مُذَكِّرٌ ﴾**[٨٣].

١٠- التفكير الناقد Critical Thinking: وهو تفكير يتسم بعمق التأمل، والبحث عن الأسباب التي أدت إلى الظاهرة أو الحدث، وعرض بدائل لها:
﴿ عَبَسَ وَتَوَلَّى أَن جَاءَهُ الأَعْمَى وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّهُ يَزَّكَّى أَوْ يَذَّكَّرُ فَتَنفَعَهُ الذِّكْرَى أَمَّا مَنِ اسْتَغْنَى فَأَنْتَ لَهُ تَصَدَّى وَمَا عَلَيْكَ أَلاَّ يَزَّكَّى وَأَمَّا مَن جَاءَكَ يَسْعَى وَهُوَ يَخْشَى فَأَنْتَ عَنْهُ تَلَهَّى كَلاَّ إِنَّهَا تَذْكِرَةٌ ﴾[٨٤].

أردت بالأمثلة القليلة التي قدمتها – مثالاً – للعمليات العقلية أن أدلك على أن الإسلام يحث على إعمال العقل، وتوظيفه للنظر في الكون شاملاً الذات الفردية، وأن أؤكد أن **التفكير فريضة** إسلامية، وأن دعوة القرآن الكريم إلى النظر والتبصر دعوة مطلقة لا يحدها حد، ولا يقيدها قيد، وأن دائرة التفكير من المنظور الإسلامي رحبة واسعة: **﴿أَوَلَمْ يَنْظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ مِنْ شَيْءٍ﴾**[٨٥].

ويعجب المرء حين يضع بعض الناس الإنسانية نقيضًا للربانية، والعقل الإنساني مناهضًا للوحي الإلهي، ويقررون أنه "لا سلطان على العقل إلا للعقل". وحين تسائلهم: عقل من هذا؟ ومن الذي خلق أصحاب العقول؟ ومن خلق الكون كله؟ وما دور الإنسان في هذا الكون؟ تسمع كلامًا يؤكد ضرورة الاتفاق – قبل

---

(٨١) السورة (٢٠) طه : ٤٩-٥٥.
(٨٢) السورة (٢٠) طه: ٥٣.
(٨٣) السورة (٨٨) الغاشية : ١٧-٢١.
(٨٤) السورة (٨٠) عبس: ١-١١.
(٨٥) السورة (٧) الأعراف: ١٨٥.

محـــاورة هؤلاء – على الصيغة المرجعية التي يؤسس الحوار في ضوئها، وأعني بذلـــك مـــا يطلـــق عليه في الغرب كلمة Paradigm وهو التصور العقائدي للكون وللإنسان وللحياة.

وقد قدمنا في أكثر من موضع – فيما سلف – أن رأس الثقافة الإسلامية هو الإيمـــان بالله خالقًا لهذا الكون بكل ما فيه ومن فيه، بلا شراكة في القوامة على هذا الكـــون: في النشأة، وفي السيرورة، وفي الصيرورة، وأن الإنسان مستخلف عن الله ﴿ هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا ﴾[٨٦]. وأن خالق الكون سبحانه خلق كل شـــيء وقـــدَّره تقديـــرًا. ومـــن هنا فإن الكون – والإنسان سيدٌ فيه – تحكمه سنن وقوانيـــن هـــيأها له الخالق، وجعلها ناظمة، ومنظمة لمسيرة النظام الكوني. وبهذا برئ الكون في نشأته وتطوره من العبث والعفوية والصدفة. ﴿وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لاعِبِينَ مَا خَلَقْنَاهُمَا إلا بِالْحَقِّ وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لا يَعْلَمُونَ ﴾[٨٧].

العقل ضروري لفهم الوحي:

إن القـــول بأن الوحي مناقض للعقل ضلال وتضليل؛ ذلك أن الوحي الإلهي قـــد جعـــل العقـــل مناطًا للتكليف، ورتب عليه الثواب والعقاب، ولا يُعرف الوحي الإلهـــي علـــى حقيقته إلا بالعقل. وقد تفرد الإسلام عما سبقه من أديان سماوية بأن معجزة رسوله ﷺ جاءت "معجزة عقلية" يحتكم في إثبات صدقها إلى العقل المفكر: ﴿ قُلْ إِنَّمَا أَعِظُكُمْ بِوَاحِدَةٍ أَنْ تَقُومُوا لِلَّهِ مَثْنَى وَفُرَادَى ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا مَا بِصَاحِبِكُمْ مِنْ جِنَّةٍ إِنْ هُوَ إِلَّا نَذِيرٌ لَكُمْ بَيْنَ يَدَيْ عَذَابٍ شَدِيدٍ ﴾[٨٨].

إن القـــرآن الكريم – معجزة الإسلام الخالدة – لم يجئ لإلغاء العقل الإنساني بالدهشة أو الانبهار، وإنما جاء ليستنفر كل الطاقات العقلية لدى الإنسان؛ ليستوعب ما جاء به كتاب الوحي المنزل، وما هو منثور في آفاق الكون المنظم، ولينطلق في أرض الكـــون وســـمائه وأفلاكـــه ليقـــتحم مجاهيله، وليعرف كنه ظواهره الكلية،

---

(٨٦) السورة (١١) هود: ٦١.
(٨٧) السورة (٤٤) الدخان: ٣٨-٣٩.
(٨٨) السورة (٣٤) سبأ : ٤٦.

ومفرداته الجزئية بسلطان العقل المخلوق لله وبسلطان الله في آن واحد. ﴿ يَا مَعْشَرَ الْجِنِّ وَالْإِنْسِ إِنِ اسْتَطَعْتُمْ أَنْ تَنْفُذُوا مِنْ أَقْطَارِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ فَانْفُذُوا لا تَنْفُذُونَ إلا بِسُلْطَانٍ ﴾(٨٩).

ومغزى الآية الكريمة هو أن الله جلّت قدرته خلق الإنسان، وصنعه على عينه؛ فميزه عن سائر ما خلق باستعدادات جعلته قادرًا على التفكير، حرًا في إرادته، ومختارًا في فعله. وقوة الإنسان وحوله نابعان – أصلاً – مما شاءه الله له ﴿ وَمَا تَشَاءُونَ إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيماً حَكِيماً ﴾(٩٠).

الجبر والاختيار:

وهنا ينبغي أن نتوقف قليلاً تجاه قضية تتداول بين عامة الناس، وبعض خاصتهم، ويكثر فيها الخلط والتخليط، ومغزى هذه القضية يتبدى في مقولة مفترضة هي إن نسبة مشيئة الإنسان وفعله إلى الله – عزّ وجلّ – تعني تجريد الإنسان من العقل، ومن الإرادة الحرة فيما يفكر، وفيما يقول ، وفيما يفعل. وقد عرفت هذه القضية في التراث الإسلامي بأنها قضية الجبر والاختيار؛ بمعنى أنه إذا كان كل ما يحدث للإنسان قدرًا مقدورًا عليه أزلاً؛ فهو إذن – كما يقال – مُسير مجبور بإرادة الله، وليست له إرادة منفردًا أو مجتمعًا !!

وأطلق على هذا التصور مذهب "الجبرية" أو القدرية أو الحتمية وفُهِمَ على أنه نفي للاختيار والحرية، وهو فَهم متطرف يحتاج إلى تحديد وتحرير لما يُراد بالحتمية وبالحرية الإنسانية. وسوف أحاول أن أوجز ؛ وأرجو ألا يكون في الإيجاز إبهام؛ فأقول:

- إن القول **بالحتمية المطلقة** في أية ظاهرة – طبيعية كانت أو اجتماعية – يوصف الآن بأنه فكر متخلف؛ وإن من يقولون بها لا يزالون مشدودين إلى تصور قديم للعلم الطبيعي؛ إذ كان العلماء يرون فيه أن ثمة علاقة حتمية ضرورية بين الأسباب الفاعلة في الكون والمسببات الناتجة عنها، وقد اشتهر

---

(٨٩) السورة (٥٥) الرحمن : ٣٣.

(٩٠) السورة (٧٦) الإنسان : ٣٠.

– خطـــأ – عـــن "أبـــي حامد الغزالي" (٤٥٠ – ٥٠٥هـــ : ١٠٥٨-١١١١م) إنكـــاره لحتمية الربط بين الأسباب والمسببات، حيث كان يرى أن العلاقة بين الأســـباب والمســـببات يجب أن ينظر إليها على أنها "العادة الغالبة" وأطلق هو علـــيها علاقـــة "الاقتران". وهذا ما يقال الآن عن أن ربط المسببات بالأسباب يمثّل "اقترانًا" أو مواكبة إحصائية، يحسب مغزاها ، ويعبر عنه رقميًا بدرجات مخـــتلفة. فهو إذن اقتران حدوث، وليس علاقة عليّة ؛ ولا يجوز أن يقال فيها: إن هـــذا يســـبب ذاك بـــإطلاق لا يتخلف أبدًا. ومن هنا "حلت اللاحتمية محل الحتمية في كل موضع". فأحرزت الفيزياء – ولا تزال تحرز – تقدمًا سريعًا ؛ لأنها لم تعد تضع الخطة العليّة هدفًا"(٩١).

والواقـــع –كما يقرر "عمارة"– هو أن "الغزالي" لم ينكر العلاقة الضرورية الوثـــيقة بين الأسباب والمسببات؛ لكنه حذر من أن يظن أن ثمة سببية "ذاتية" بمعنى أن فـــي طبـــيعة كل من "السبب" و "المسبب" في ذاته ولذاته **In itself and for itself** ما يحتم العلاقة بينهما. وكانت خشية "الغزالي" هي من أن يُفضِي هذا الفكر إلـــى إنكـــار السبب الأول في خلق الكون ، وفي القِوامة عليه بكل من فيه وما فيه، وهو سبب لا يدركه إلا من يؤمنون بالإسلام دينًا ربانيًا.

إن الإمـــام "الغزالـــي" لـــم ينكر السببية، ولكنه تحفظ على تصور أنها علة غائية، فلنقرأ ما قال:

"إنا نسلم أن النار خلقت خلقة إذا لاقاها قطنتان متماثلتان أحرقتهما، ولم تفرق بيـــنهما إذا تماثلـــتا من كل وجه. ولكنا مع هذا نجوّز أن يلقى شخص في النار فلا يحترق؛ إما بتغير صفة النار أو بتغير صفة الشخص؛ فيحدث من الله تعالى أو من الملائكـــة صفة في النار تقصر سخونتها على جسمها بحيث لا تتعداها... أو يحدث فـــي بـــدن الشخص صفة ولا يخرجه عن كونه لحمًا وعظمًا، فيدفع أثر النار؛ فإنا نـــرى مـــن يطلـــي نفسه بالطلق (مادة نباتية) ثم يقعد في تنور موقد، فإنه لا يتأثر

---

(٩١) يمـــنى طريف الخولي. الحرية الإنسانية والعلم. مشكلة فلسفية . القاهرة: دار الثقافة الجديدة، ط (١)، ١٩٩٠م، ص ٢١٣.

بالـــنار، والذي لم يشاهد ذلك ينكره، وإنكار الخصم اشتمال القدرة على إثبات صفة مـــن الصـــفات في النار أو البدن تمنع الاحتراق كإنكار من لم يشاهد الطّلق وأثره. وفـــي مقـــدورات الله غرائب وعجائب، ونحن لم نشاهد جميعها فلا ينبغي أن ينكر إمكانها ويحكم باستحالتها"[٩٢].

وأحســـب أن مـــا أنكره "الغزالي" قديمًا هو ما ينكره فلاسفة العلم المحدثون، ومن أبرزهم "كارل بوبر" ممن تصدوا لنقد الوضعية المنطقية ومعاييرها، سواء في العلـــم الطبيعـــي أو فـــي العلم الإنساني والاجتماعي؛ إذ الثابت اليوم هو أن الواقع التجريبـــي يســـتحيل أن يكـــون موضـــوعًا لأي حتم أو يقين، والمعرفة العلمية في الظواهـــر الطبيعية تخضع دائمًا لعدم اليقين (اللا يقينات) في المستقبل. والقول بأن "الحتمـــية" أصبحت فكرة علمية متخلفة لا يعني أن الكون يمضي بغير نظم أو سنن أو قوانيـــن؛ وإنما يعني أن ثمة سننًا جارية تسير الكون وتحكم حركته، وعلى عباد الله المســـتخلفين عنه أن يكتشفوا كنه هذه السنن الجارية في الكون الذي استعمرهم الله فـــيه، وبجانـــب هذه السنن هناك سنن "خارقة" – معجزات أو كوارث – وهذه السنن الخارقة مرهونة بقدر الله ومشيئته، وفي عبارة أخرى يمكن القول: إنه خرقٌ كبـــير أن نـــتوقف عن إعمال السنن الجارية في الكون الطبيعي والكون الاجتماعي اعـــتمادًا علـــى إيمانـــنا بأن ثمة سننًا خارقة قد تحدث أو لا تحدث؛ لأن علمها عند خالق الكون.

إن "الحتمـــية" فـــي العلم كانت الشعار المسيطر حتى الربع الثاني من القرن العشـــرين، ولكنها أصبحت الآن سخرية العلماء. ففي العلوم الإنسانية والاجتماعية انتهت "الحتمية السيكولوجية" التي قال بها "فرويد" و"الحتمية السلوكية" التي قال بها "واطســـن" قديمًـــا وحدّثهـــا "سكنـــر " وانتهت أيضًا "الحتمية المادية" التي قال بها ماركس "والحتمية اللغوية" التي قال بها بعض علماء اللغويات.

---

(٩٢) نقلاً عن محمد عمارة عن "تهافت الفلاسفة"، طبعة القاهرة، ١٩٠٣، وذلك في محمد عمارة. في المنهج الإسلامي (البحث الأصلي وما دار حوله من مناقشات) هيرندن، فرجينـــيا، الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكـــر الإسلامـــي،١٩٩١، ص ص ٢٣-٣٠ ، ٢٢٠.

وحدث منذ منتصف الخمسينيات في القرن العشرين ما يوشك أن يكون زلزالاً في دراسة الظواهر المعرفية والعقلية، وهي جوهر حرية الإنسان واختياره، فكان علم نفس التعرف Cognitive Psychology طريقًا ثالثًا يمثل، "الثورة بَعْد الصناعية"، في مجال الدراسات النفسعقلية؛ متجاوزًا الحتم الميكانيكي، الذي ساد العلم الاجتماعي، الذي صيغ وفقًا لنموذج المعرفة في العلوم الفيزيائية[٩٣].

أما عن "الحرية الإنسانية" فهي من المنظور الإسلامي تسمو إلى مقام الحياة، مقام "النفس" التي حرم الإسلام قتلها مثل حرمة استعبادها، ومقولة "عمر بن الخطاب" رضي الله عنه يجب أن تصل إلى عقول الناس، وأن تستقر في يقينهم "لا تضربوا الناس فتذلوهم، ولا تحرموهم فتكفروهم !! مذ كم تعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارًا".

إن الحرية ليست حقًا يجوز للفرد أن يتنازل عنه، وإنما هي ضرورة؛ لا حياة للإنسان إلا بها[٩٤]، ويستحيل قيام "الدين" بدون توفرها للإنسان، إذ عليها يتوقف الإيمان ﴿ لا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ ﴾[٩٥]، و﴿ وَقُلِ الْحَقُّ مِن رَّبِّكُمْ فَمَن شَاءَ فَلْيُؤْمِن وَمَن شَاءَ فَلْيَكْفُرْ ﴾[٩٦].

وافتقاد الحرية بوصفها ضرورة حياة، ومصدرًا للأمن النفسي يحرم الإنسان من مناط التكليف، إذ يقول الفقهاء إن صلاة الجائع والخائف لا تجوز[٩٧]؛ لأنه لا يتصور في الحالين أن تؤدي الصلاة بقلب مطمئن خاشع.

---

(٩٣) يمني طريق الخولي: مرجع سابق، ص ص ٢١٧-٢١٨. هذا.
وأوثر أن يكون المقابل العربي لمصطلح Cognitive Psychology هو "علم نفس التعرف أو العرفان" بدلاً من علم النفس المعرفي؛ لأن النسبة إلى المعرفة (معرفي) مزدوجة الدلالة؛ فقد تدل على النسبة إلى الرصيد أو التراث المعرفي Knowledge ، وقد تدل على عمليات التعرف أو العرفان، وتلك هي مجالات علم نفس التعرف أو العرفان (المؤلف).

(٩٤) محمد عمارة. الإسلام وحقوق الإنسان. ضرورات لا حقوق. سلسلة عالم المعرفة، العدد ٨٩، (مايو ١٩٨٥).

(٩٥) السورة (٢) البقرة: ٢٥٦.

(٩٦) السورة (١٨) الكهف: ٢٩.

(٩٧) محمد عمارة: المرجع السابق، ص ١٧.

وأحسب أن تقديس الإسلام للحرية الإنسانية يتجلى أبرز تجلية من النهج الذي وجه إليه الرسول ﷺ في الدعوة إلى الدين، وفي التعامل مع الناس، فالرسول الذي أمرنا في القرآن الكريم بطاعته ﴿وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾[98]. حدد القرآن – أيضًا – أهدافه في تبليغ الرسالة التي أرسل بها إلى الناس كافة. بحدود تشهد كلها باتساع نطاق الحرية الإنسانية من منظور الثقافة الإسلامية.

فقرر نفي الإكراه: ﴿ قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلَى بَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّي وَآتَانِي رَحْمَةً مِنْ عِنْدِهِ فَعُمِّيَتْ عَلَيْكُمْ أَنُلْزِمُكُمُوهَا وَأَنْتُمْ لَهَا كَارِهُونَ ﴾[99].

وقرر أن الرسول ﷺ بشير للمؤمنين ونذير بالعذاب للمشركين: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِداً وَمُبَشِّراً وَنَذِيراً ﴾[100].

وأنه ليس وكيلاً على الناس: ﴿ رَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِكُمْ إِنْ يَشَأْ يَرْحَمْكُمْ أَوْ إِنْ يَشَأْ يُعَذِّبْكُمْ وَمَا أَرْسَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ وَكِيلاً ﴾[101].

﴿ إِنَّ عِبَادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطَانٌ وَكَفَى بِرَبِّكَ وَكِيلاً ﴾[102].

﴿ فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنْتَ مُذَكِّرٌ لَسْتَ عَلَيْهِمْ بِمُصَيْطِرٍ ﴾[103].

وتبقى العلاقة بين حرية المرء في التفكير والتعبير والفعل من جانب وما أراده الله للإنسان، أو لما انصب عليه تفكيره أو تعبيره أو فعله من جانب آخر ، علاقة، مخلوق؛ حر، مريد، مختار، محدود القدرة – بدنًا وعقلاً وروحًا وتخيلاً – بقدر إلهي خلق الإنسان، وخلق الكون الذي يتحرك فيه الإنسان. والقدر الإلهي الجبري القسري يجري في سياقات لا طاقة للجنس البشري بها لا في الخلق والتكوين ولا في التسيير، وصدق الله العظيم ﴿ قُلْ أَئِنَّكُمْ لَتَكْفُرُونَ بِالَّذِي خَلَقَ الأَرْضَ فِي يَوْمَيْنِ وَتَجْعَلُونَ لَهُ أَنْدَاداً ذَلِكَ رَبُّ الْعَالَمِينَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ مِن

---

(٩٨) السورة (٣) آل عمران: ١٣٢.
(٩٩) السورة (١١) هود: ٢٨.
(١٠٠) السورة (٣٣) الأحزاب: ٤٥.
(١٠١) السورة (١٧) الإسراء: ٥٤.
(١٠٢) السورة (١٧) الإسراء: ٦٥.
(١٠٣) السورة (٨٨) الغاشية: ٢١-٢٢.

فَوْقِهَا وَبَارَكَ فِيهَا وَقَدَّرَ فِيهَا أَقْوَاتَهَا فِي أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ سَوَاءً لِلسَّائِلِينَ ثُمَّ اسْتَوَى إِلَى السَّمَاءِ وَهِيَ دُخَانٌ فَقَالَ لَهَا وَلِلْأَرْضِ ائْتِيَا طَوْعًا أَوْ كَرْهًا قَالَتَا أَتَيْنَا طَائِعِينَ﴾[١٠٤].

ويجـــري قـــدر الخالق – أيضًا – في السياقات الإنسانية تفويضًا من الخالق الأصـــيل للمستخلف الوكيل عن الله في عمران الكون، محدودًا بما قدر سبحانه منذ الأزل، ولا يعلمـــه أحـــد سواه، في إطار تسخير كل ما عدا الإنسان للإنسان، وفي نطـــاق واســـع من الاختيارات حَدُّه: الإيمان بالله قيومًا على الحياة، ومجانبة الكفر والفســـوق والعصيان، والبعد عن الفساد والإفساد لما خلق الله من ذوات أو ظواهر أو كيانات.

وننهـــي القول في خصيصة "عقلانية الثقافة الإسلامية" بالتساؤل عن: **أهمية حفظ عقول البشر، وتنميتها وتشغيلها بصورة من شأنها زيادة فاعليتها، وتحقيق مقاصد الشرع من هذه العقول.**

والإجابة عن هذا التساؤل مبحث واسع، توفرت عليه دراسات شتى في عديد مـــن أنظمة المعرفة، وسوف أكتفي هنا – بكلام موجز؛ أعود إلى بسطه وتوضيحه وضـــرب أمـــثلة لتضـــميناته وتطبيقاته في الفصول التالية، إن شاء الله ، وذلك في ضـــوء أن التصـــميم الموضـــوع لهـــذا الكتاب يتسم بالدائرية؛ فالحديث عن تنمية العقلانية في هذا الفصل، قصدِ به أن ندلك على مدى عناية الإسلام بالعقل، وسوف نحـــتاج إلى معاودة الحديث عنه حين نتصدى للحديث عن طبيعة محتويات المنهج التـــي مـــن شأنها تنمية العقل، ونعود إليه مرة ثانية حين نتساءل عن أساليب التعلم والتعليم التي من شأنها زيادة فاعلية العقل البشري وتنميته، وقد نعود إليه مرة ثالثة حيـــن نتســـاءل عـــن الطرق والوسائل التي تستخدم في معرفة مدى نجاح الأسرة وهيـــئات التعليم في زيادة رأس المال العقلي للفرد وللجماعة وللمجتمع. وآسف لهذا الاســـتطراد وإلـــيك الإجابـــة الموجـــزة عن التساؤل الذي طرحناه في شأن **حفظ العقل وتنميته.**

---

(١٠٤) السورة (٤١) فصلت: ٩-١١.

- عقلانـــية الإنســـان ركيزتها الفطرة التي فطر الله الناس عليها؛ متمثلة فيما ميزّ الله بــــه الإنســـان عما عداه من كائنات حية من حواس هيأت لـــه إدراكًا حسيًا أرقـــى مـــن الإدراك الحســـي لدى الحيوان، ومناط تميز الإدراك الحسي لدى الإنســـان عـــن الإدراك الحسي لدى الحيوان هو "الاختيار selection". ومن المعطيات الفطرية في الإنسان الجهاز العصبي والمخ؛ إذ أن من شأنهما تحويل المدركـــات الحسية إلى تصورات ذهنية Conceptions تجري عليها عمليات عقلـــية Mental Processes كالتعرف والتذكر، والتحليل، والتصنيف، والمقارنة، والاســـتنتاج، والـــنقد، واستشراف المستقبل ونحوها... ومعطيات الفطرة فيما يخص العقلانية لا تشكل في ذاتها عقلاً، وإن تكن هي الركيزة التي لا يتصور عقـــل إنســـان بدونها، ولذا فإن القوى التربوية المختلفة (الأسرة – المدرسة – أجهـــزة الاتصال الجماهيري ..إلخ) مطالبة بأن تنمي المعطيات الفطرية ؛ لكي تستوي عقلاً يؤهل صاحبه للمشاركة في حياة تتعدد مطالبها وتختلف مساربها؛ حـــياة أضحت السبيل الآمنة إلى النجاح فيها تأهيل العقول لاستيعاب المعارف الإنســـانية المـــتاحة، وتنمـــية قدراتهـــا على توليد معارف جديدة ومتجددة من المعارف المتاحة؛ بكل ما يوجبه هذا التوليد من عمليات عقلية متنامية ونموذج (نماذج) معرفية Epistemology.
- من منظور الثقافة الإسلامية أرى أن البداية الناجحة في حفظ العقول، وتنميتها، وتشـــغيلها لتحقيق مقاصد الشرع هي أن يبدأ **في استنبات العقول في الصغر؛** فجهـــد الوالدين، وجهد من يتابع التربية في الأسرة، وفي التربية المقصودة، في مؤسســـات التعليم يكون مذكورًا ومحمودًا ومشكورًا للوالدين وللمعلمين إذا تـــمَّ التبكير به. وصدق الله العظيم القائل: **﴿ وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيراً ﴾**[١٠٥].

---

(١٠٥) السورة (١٧) الإسراء: ٢٤.

- أجمـــع كثـــير مـــن أهـــل الرأي من علماء المسلمين وفلاسفتهم القدامى على ضرورة إعمال العقل. وقد يكفي في تأييد هذه المقولة أن نذكر رأي علمين من أعـــلام الفكر الإسلامي القدامى، اشتهر عنهما تباين وجهات النظر في كثير من القضـــايا الجدلـــية، هما "أبو حامد الغزالي" (٤٠٥-٥٠٥ هـــ :١١١١ م) الفقيه الـــزاهد الـــورع، الـــذي اشتهر بعدائه للفلسفـــة، والثاني "ابن رشد" (١١٢٦-١١٩٨م) الذي وصف بأنه رائد الفكر العقلاني في الثقافة الإسلامية.

موقف أبي حامد الغزالي:

- تجـــدر الإشارة في البدء إلى أن "الغزالي" خاض معارك متنوعة كانت إحداها ضـــد الاحتراف الفقهي الجاف، والثانية ضد التركيبات الغنوصية للباطنية. ثم كانت معركة ضد الهرطقة الفلسفية، التي استحوذت على اهتمام "ابن رشد" بعد قرن تقريبًا من وفاة الغزالي.
- احـــتفى الغزالي بالعقلانية احتفاءً كبيرًا، وقرينة هذا الاحتفاء هي أنه في كتابه "إحـــياء علوم الدين" وفي الجزء الأول منه خصص الفصل السابع لبيان شرف العقـــل، وحقيقـــته وأقسامه وقال فيه: "إن العقل اسم يطلق على معان منها أنه "الوصف الذي يفارق الإنسان به سائر البهائم، وهو الذي استعدّ به لقبول العلوم النظرية وتدبير الصناعات الخفية الفكرية ... وما خلق الله عَزّ وجَلّ خلقًا أكرم عليه من العقل"[١٠٦].
- وخصص الغزالي الباب الأول في ذات الجزء من الكتاب لفضل العلم والتعليم، ولشـــواهد هذا الفضل من النقل والعقل[١٠٧]. وفي هذا الباب تحدث الغزالي عن قضـــية "التعليم" وقضية "التعلم" وفيه قال "الغزالي": "إن مقاصد الخلق مجموعة في الدين والدنيا، ولا نظام للدين إلا بنظام الدنيا؛ فإن الدنيا مزرعة الآخرة، وهي

---

(١٠٦) الغزالـــي، أبـــو حامد محمد بن محمد. إحياء علوم الدين. المجلد الأول، الباب السابـــع، ص ص ٩٩-١٠٦، بيروت: دار الكتب العلمية، (د.ت).

(١٠٧) المرجع السابق، ص ص ١٥-٢٤.

الآلـــة الموصـــلة إلى الله عز وجل لمن اتخذها آلة، ومنزلاً لمن يتخذها مستقرًا ووطنًا، وليس ينتظم أمر الدنيا إلا بأعمال الآدميين، وحرفهم وصناعاتهم(١٠٨).

موقف « ابن رشد »:

علـــم بارز في الفكر الإنساني كله، وصف بأنه رائد الفكر العقلاني وصاحب الإيمـــان المســـتنير، وعـــرف في الغرب باسم الشارح الأكبر لفلسفة أرسطو، وأنه حـــررها مـــن كثـــير من الالتباسات، واشتهر بأنه الجامع بين ما يظن آخرون أنه متناقضـــات، ويـــراها هو اشتباهات، ويعني واحدها (الاشتباه) في رأيه أنه تناقض بيـــن طرفين كلاهما ضروري، وبدون التوتر في الوتر المشدود لا يصدر نغم، ولا يسمع لحن(١٠٩).

يـــرى "ابن رشد" أن الإصلاح الثقافي الاجتماعي يجب أن يكون سمة دائمة في المجتمعات "المركزية" وعدَّ من **شروط الإصلاح** ما يلي:

- وضـــع سياسة معلومة تحد من السلطة المطلقة للحاكم؛ فيكون هناك قانون يرجع إليه، وعادات ثابتة توجه أفعال الحاكم.
- القضـــاء على النفوذ الأيديولوجي والاجتماعي لفئة المتكلمين والفقهاء ممن يخوضون في حطام الدنيا، ويساندون أسياد الأرض الإقطاعيين.
- أن ينشـــر العلم على نطاق واسع وخاصة العلم الطبيعي؛ إذ يجب على من أراد معرفة الله أن يعرف مخلوقاته، فمعرفة الطبيعة وهي طريق السعادة، وهـــي التي تضمن الوصول إلى موجود منذ الأزل هو الله سبحانه وتعالى؛ موجود مفارق للعالم كله، ومحرك له منذ الأزل.
- بـــذل عـــناية كافـــية بتربية النشء، وتوعية جمهور الناس بأهمية التربية، والاستعداد لتبعاتها.

---

(١٠٨) المرجع السابق ، ص ٢٣.

(١٠٩) انظـــر: عـــالم الفكر التي تصدرها دولة الكويت. المجلد السابع والعشرون، العدد الرابع (يونـــيو ١٩٩٩)، ضم العدد ثماني دراسات قيمة عن ابن رشد كتبها أساتذة متخصصون ممن يوثق برأيهم. (الاشتباه: راجع ما كتب الدكتور حسن حنفي)، ص ص ١١-١٤٦.

- تحرير المرأة من استعباد الرجل لها، والحرص على أن تكون مشاركة في إدارة شئون الدولة.
- الإقـــرار – في وقت واحد – بأحدية الألوهية في الإسلام، وإعلان سيـــادة العقـــل، وتأويل النص الديني عند الضرورة عل هدي العقل(١١٠). واشترط "ابن رشد" أن يقيد **تأويل النص الديني** بما يلي(١١١):
  - التفريق بين ما يحرم تأويله وما يجوز تأويله.
  - أن يفسر النص الديني بعضه بعضًا (التفسير من داخل النصوص الدينية، واحترام الوحدة الداخلية للنص).
  - أن يكـــون الـــنـــص فـــي ظـــاهره أو في تأويله صحيحًا وغير مناقض للعقل.
  - أن تـــراعى فـــي التأويل وتحترم خصائص الأسلوب العربي في الأداء اللغوي.
  - أن يراعى المستوى العقلي لمن يوجه إليهم التأويل.

وهكـــذا يجْمـــع علمـــان من أعلام الفكر الإسلامي، منذ أكثر من ثماني مائة ســـنة، علـــى أن المؤاخـــاة الحميمة بين ما جاء في الوحي من نصوص دينية وما توجبه حرية العقل الإنساني في النظر والتفكير والعمل.

ولا يجمـــل أن ننهـــي الحديث – هنا – دون القول إن العقلانية في الإسلام مقـــرونة بالإيمـــان بالله الواحد، من شأنهما أن تحدثا آثارًا ملموسة في المجتمعات الإســـلامية؛ فالمؤمنون – بالله – حقًا ومن يعملون عقولهم في شؤون دنياهم ينبغي *أن يتخلوا عن الاعتقاد والعمل بالتفكير الخرافي* في سائر شؤون حياتهم، وعن أعمـــال الشـــعوذة التـــي يسلم فيها الناس أمور حياتهم لغير الله ، ولا يطيقون فيها أحكـــام العقل السليم : كالرقى وأعمال السحر والطيرة، والتداوي بغير الدواء، وأن يجـــدُوا فـــي حياتهم معتمدين – بعد الله جَلّ علاه – على التأمل والتفكير، ومقارنة

(١١٠) نايف بلوز "ابن رشد بين العقلانية والأيديولوجيا"،المرجع السابق،ص ص٢٧-٦٥

(١١١) ناصر ونوس."ابن رشد وعصره من زوايا متعددة"، المرجع السابق، ص ص٢٠٢-٢٠٣.

يجـدُّوا فـي حياتهم معتمدين – بعد الله جَلّ علاه – على التأمل والتفكير، ومقارنة البدائل، وحساب العوائد في كل بديل.

ومـن موجـبات الإيمـان بـالله الواحد، القيوم على كل من خلق وما خلق، الـرازق، المـانح، المانع، هذا الإيمان مقترنًا بكل سمات العقلانية يقتضي أن يبرأ الـناس فـي المجتمعات الإسلامية من مظاهر الخوف من الحكام – سواء أكان هذا الخـوف خشـية أدوات القهر والتعذيب التي يمارسها بعض الحكام في شعوبهم، أو طمعًـا فـيما لديهـم من مال يفسدون به البشر، وأن يبرؤوا – أيضًا – من أساليب الملـق والـنفاق والسـكوت عن قول الحق، وعن التناصح، وعن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر...

هـذا، وتـدل الملاحظات والتحليلات لمظاهر السلوك الفردي والجمعي في المجـتمعات الإسـلامية المعاصـرة على أن الإيمان بالله والعقلانية لم ينهيا بعض الناس والجماعات عن الفحشاء والمنكر، وعن التنافس في مظاهر الفساد والإفساد.

وأعـيد هـنا مـا كررت قوله مرارًا : إن ما أوردت الآن من مظاهر سلبية تـتجافى مـع خصائص الثقافة الإسلامية لا يطعن في هذه الثقافة، وإنما يطعن في مـدى تدين تلك المجتمعات بالدين الإسلامي الحق. وأن واجب العاملين في مجالات التنشـئة والتعلـيم والإعـلام والحكـم أن يحرصوا على توعية الناس بهذا الواقع، ومخاطره عليهم أفرادًا وجماعات.

وسـوف نعود إلى مسئوليات النظام التعليمي عن ترسيخ الخصائص الثقافية الثوابت في أكثر من مكان تال.

٥ـ ثقافة الشورى والمشاركة :

قلـنا فيما سبق إن من خصائص الثقافة الإسلامية أنها ثقافة "إيمانية توحيدية، وأنهـا إنسانية عالمية، وأنها عقلانية، وأنها ثقافة كلية؛ بمعنى أنها ثقافة تعني بحياة الناس وتعاملاتهم مثلما تعني بعبادة الناس لخالقهم وخضوعهم لأوامره ونواهيه.

وكليَّة الثقافة الإسلامية وشمولها يقتضيان أن يكون للناس ثمة ضابط يتقيدون بـــه فـــي تنظيم حياتهم وإدارتها، سواء أكان ذلك في سياسة الحكم، أم في الهيئات المـــنفذة لهذه السياسات، أم في الهيئات القائمة على التعليم والإنتاج ومواقع العمل، ولذا شرعت "الشورى" لتكون إطارًا مرجعيًا يهتدي به في شئون الحياة الاجتماعية، ويحـــتكم إلـــيه، حيـــن تـــتدافع النزعات البشرية. وخشية تنافر هذه النزعات كانت الشـــورى وســـيلة لتلاقح العقول، وأداة للتبادل الفكري والوجداني الذي ينفع الناس فرادى ومجتمعين.

وخصيصـــة الشورى في ثقافة الإسلام مؤكدة بنصوص صريحة في القرآن الكـــريم، وبسنن عملية قالها الرسول ﷺ أو قام بها، فصارت بيانًا لما أجمل القرآن، أو تخصيصًا وتبيانًا لما جاء عامًا.

ومفهـــوم الشـــورى في الثقافة الإسلامية هو المفهوم المقابل للديمقراطية في الـــثقافة الغربـــية الـــيوم، وهو المفهوم الذي اختلفت رؤيته بين ديمقراطية ليبرالية (حـــرة) وديمقراطية اشتراكية. وثمة اتفاق على أن "الشورى" هي الفلسفة التي تحكم علاقـــة الســـلطة بالناس في المجتمع الإسلامي فرادى ومجتمعين: في الأسرة، وفي المؤسســـات التعليمـــية، وفـــي المؤسســـات الاجتماعـــية والاقتصـــادية وفـــي مؤسسات الحكم.

وقـــد يفـــيد فـــي بيان هذه الخصيصة أن ننظر في أصلها ومعناها في "لغة" الثقافة الإسلامية:

الجـــذر اللغـــوي للفظة "الشورى"هو "شار" يقال "شار الرجلُ: حَسُن منظره، وشـــار **الشيءَ**: عرضه بصورة تبرز ما فيه من محاسن. وشار **العسلَ**: استخرجه مـــن خلية النحل. و "أشار" إليه و "شوَّر إليه" بيده أو نحوها: أومأ إليه ولوّح له. و "أشـــار علـــيه": نصـــحه أن يعمل عملاً ما؛ لما فيه من صواب. وشاوره في الأمر طلـــب رأيـــه فـــيه. و"التشـــاور" و"الشورى" بمعنى واحد؛ ويعني تبادل المشورة. و"المِشْـــوار" عود يجمع به العسل؛ **والشارة**: اللباس والهيئة، **والمِشْوار** – أيضًا –:

أمـــر أثبت التجريب حُسنه، والشَّـــوِّار بتشديد الشين مضمومة ومفتوحة ومكسورة: متاع البيت ومتاع الرحلة(١١٢).

والـــدلالات المعجمـــية التـــي ذكرناها تفيد أن الشورى شيء طيب كالعسل، يستحســـن أن يطلـــبه الناس، وأنها لباس وهيئة يتلبس بها الناس، وأنها "تناصح" في قـــول الحـــق، وفـــي فعل الصواب، وأن وسائل أدائها تتنوع؛ بين القول الصريح، والـــنظرة الموحية، والإيماءة الدقيقة: بطرف العين، أو الحاجب، أو اليد، أو الرأس أو المنْكـــب. وقديمًـــا قال الجاحظ في وسائل البيان "والإشارة واللفظ شريكان، ونعم العون هي له، ونعم الترجمان هي عنه، وما أكثر ما تنوب عن اللفظ وما تغني عن الخط"(١١٣).

ولـــن أعمد هنا إلى تعريف لفظي للشورى وإنما سوف أحاول أن أجليها من خلال نقيضها وهو "**الاستبداد**". واستبد فلان بكذا: انفرد به، ومن أقوال الإمام "علي رضي الله عنه": "كنا نرى أن لنا في هذا الأمر حقًا فاستبددتم علينا". والاستبداد في الحكـــم أو القول أو الفعل انفراد واحد أو جماعة به دون غيرهم. والجذر اللغوي : "بـــدَّد"، ومصدره "تبديد" ومعناه التفريق وتضييع الطاقة، وهذا يعني "أن لغة" الثقافة الإســـلامية تســـم الاستبداد (نقيض الشورى) بتفريق الجهود، وتبديد طاقات الناس، وتشرذم البشر بدلاً من توحدهم.

والاســـتبداد سمة عقلية يتخيل صاحبها أنه أحق الناس وأقدرهم على القضاء فـــي حقـــوق البشـــر، وأن الخـــير – كل الخير – يجب أن يكون من نصيبه وحده

---

(١١٢) المعجـــم الوسيط ولسان العرب (مادة : شار ، شور). وقد علق محمد عمارة على مـــا ذكر ابن منظور في لسان العرب بقوله: إن ابن منظور في لسان العرب سطر عـــن المادة ٢٣٢ سطرًا لم تظفر منها الشورى – كمنهج للسلوك إلا بثلاثة أسطر. ومعـــروف أن ابن منظور انعكاس للمناخ الذي عاش فيه بمصر (عصر المماليك). راجـــع محمـــد عمـــارة : الإسلام وحقوق الإنسان: ضرورات لا حقوق. الكويت: سلسلة عالم المعرفة، العدد ٨٩، ١٩٨٥، ص ٣٣.

(١١٣) الجـــاحظ، أبـــو عثمان عمرو بن بحر: البيان والتبيين، بيروت، دار الكتب العلمية (د.ت) الجزء الأول ، ص ٤٣.

ويجــري على يديه من دون الناس، والاستبداد أداة فعّالة لإشعار الآخرين بالضآلة والدونــية والاغتراب. وهوِ أقصر الطرق لتوكيد الكراهية بين المستبِد والمستبَد به، وهو وسيلة فعالة لإثارة البشر، ودعوتهم إلى العنف، "والثورة المضادة".

وقــد خصص عبدالرحمن الكواكبي كتابًا لــه جعل عنوانه "طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد" قال في مقدمته(١١٤):

- "تمحــص عندي أن أصل هذا الداء (انحطاط الأمم) هو الاستبداد السياسي، ودواؤه دفعه بالشورى الدستورية".
- "إن البدع التي شوشت الإيمان، وشوهت الأديان تكاد كلها تتسلسل بعضها من بعض، وتتولد جميعها من غرض واحد ألا وهو الاستبداد".
- "قد يبلغ فعل الاستبداد بالأمة أن يحول ميلها الطبيعي من طلب الترقي إلى طلــب التسفل؛ بحيث لو دفعت إلى الرفعة لأبت وتألمت كما يتألم الأجهر من النور".

وأوصــاف الاســتبداد التــي ذكرها الكواكبي تصدق على المستبدين جميعًا أفــرادًا أو جماعــات من الأفراد، وتجليات الاستبداد (نقيض الشورى) ماثلة في كل المواقــع؛ فكثــير مــن الآبــاء والأمهات في التنشئة الاجتماعية يستبدون بأبنائهم، ويــتعاملون معهــم علــى أنهم آنية فارغة، وعلى الوالدين أن يملآها بما يرغبان. والمعلمــون فــي المــدارس يستبدون بالأطفال ويريدون أن يصنعوهم على نحو ما يتصــور الكبار، وبعض الحكام يستخفون بشعوبهم أبشع استخفاف؛ على نحو ما حكى القرآن عن فرعون مصر: ﴿فَاسْتَخَفَّ قَوْمَهُ فَأَطَاعُوهُ إِنَّهُمْ كَانُوا قَوْماً فَاسِقِينَ﴾(١١٥).

وقــد ظــن فرعون في قمة استبداده أنه قادرٌ على أن لا يريهم إلا ما يرى، وأن فــي ذلك منجاتهم من بأس الله ﴿ يَا قَوْمِ لَكُمُ الْمُلْكُ الْيَوْمَ ظَاهِرِينَ فِي الْأَرْضِ

---

(١١٤) عــبد الرحمــن الكواكبــي. طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، مكتبة الأسرة.

(١١٥) السورة (٤٣) الزخرف: ٥٤.

فَمَنْ يَنْصُرُنَا مِنْ بَأْسِ اللَّهِ إِنْ جَاءَنَا قَالَ فِرْعَوْنُ مَا أُرِيكُمْ إِلَّا مَا أَرَى وَمَا أَهْدِيكُمْ إِلا سَبِيلَ الرَّشَادِ ﴾[116].

وموقـف الإسـلام مـن الشورى جليٌّ واضح؛ فقد جعلها فريضة في شئون الحياة كلها، في الحكم وفي سائر سياسات العمران؛ فلنقرأ سويًا الخطاب الإلهي في شـأن الشـورى موجهًا إلى الرسول المعصوم ﷺ فيما جاء به وحيًا من عند ربه. **﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ ﴾**[117].

وقـد أجمعـت آراء المفسـرين لهذا "الأمر الإلهي" على أن الشورى قاعدة أساسـية في نمط الحياة الإسلامية؛ في السلم وفي الحرب؛ وأن تطبيقها واجب على مـن يـتولى أمـر أيـة جماعة من المسلمين، وللحاكم أو من بيده السلطة (الآباء والمعلمـون والمسـؤولون عن المنظمات) أن يتخذ قراره متوكلاً على الله سبحانه وتعـالى، مسـتفيدًا فـي عزمه مما اجتناه من الشورى التي قام بها، مع من يعنيهم الشـأن الـذي يقـع عليه "العزم"، والاستشارة – كما يقول الإمام علي – كَرَّم الله وجهه– عن الهداية، وقد خاطر من استغنى برأيه.

والشـورى فـي الـثقافة الإسـلامية تمـثل انعتاقًا للبشر من سلطان سائر الأوثـان – حجرًا كانت أو بشرًا – وإخراجًا للناس من عبادة العباد إلى عبادة رب العـباد أجمعيـن.. وهي وسيلة فعّالة لصيانة المجتمع الإسلامي من ظواهر كثيرة للفسـاد والإفساد والظلم، الفاشية في المجتمعات الإنسانية كلها، وهي ظواهر متعددة الأشـكال؛ عنيـت بها – أخيرًا – تقارير التنمية البشرية في العالم التي تصدر عن البـنك الدولي للإنشاء والتعمير؛ حيث أوصى أحدها أن يمكن الناس في دول العالم المخـتلفة مـن أسباب القوة؛ وذلك بجعل مؤسسات الدولة أكثر خضوعًا للمساءلة،

---

(١١٦) السورة (٤٠) غافر: ٢٩.

(١١٧) السورة (٣) آل عمران: ١٥٩.

وأكـــثر اســـتجابة لاحتـــياجات الفقـــراء، وأن تزداد مشاركة الفقراء من الناس في العمليات السياسية، واتخاذ القرارات المحلية(١١٨).

الجدل حول الشورى:

ولعل أهم قضية جدلية تثار حول "الشورى" بوصفها خصيصة أساسية للثقافة الإسلامية. تتمثل في السؤال: **مـــا العلاقة بين الدين والسياسة**؟ وإيراد السؤال على هـــذا الـــنحو يثير كثيرًا من الخلط، ما دام السؤال حول الدين بوجه عام. ويجب أن يـــتحدد الســـؤال ليكون: **ما علاقة الدين الإسلامي بالسياسة**؟ وهذا التحديد – فيما أرى – ضـــروري، حـــتى لا نخلـــط في جواب السؤال بين الدين المسيحي والدين الإســـلامي علـــى الـــنحو الـــذي جـــرى به الجدل – ولا يزال – منذ أوائل القرن العشرين.

إن مقولـــة الفصل بين الدين والدولة السائدة في الثقافة الغربية جاءت نتيجة تجـــربة تاريخـــية، تخـــص الدين المسيحي في دول أوروبا، أي أنها كانت إفرازًا طبيعـــيًا لظروف دينية وسياسية واجتماعية محددة، ولذا، فإن في محاولة تطبيق هذه المقولة على الإسلام تعسف شديد يأباه العقل، ويجب أن يبرأ منه ذوو البصائر.

ولعل أبرز ما اعتمد عليه في مقولة الفصل بين الدين والدولة في الإسلام ما كتـــبه عام ١٩٢٥ الشيخ "علي عبدالرازق" (١٨٨٧-١٩٦٦م) تحت عنوان "**الإسلام وأصول الحكم**: بحث في الخلافة والحكومة في الإسلام".

وقـــد أعيد طبع الكتاب(١١٩)، وكتب مقدمته السفير "ممدوح عبد الرازق" ابن شـــقيق علـــي عـــبد الرازق. وذهب "علي عبد الرازق" في كتابه إلى القول: بأنه لا وجـــود للدولة في الإسلام. وقد آثار الكتاب المذكور معارك فكرية، أسهم فيها عدد كبير من أهل الرأي، فكتب شيخ الإسلام المرحوم الشيخ "محمد خضر حسين" كتابه

---

(١١٨) تقريـــر عـــن التنمية في العالم ٢٠٠٠/٢٠٠١م، شن هجوم على الفقر. القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر، ص VI.

(١١٩) علـــي عـــبد الرازق، الإسلام وأصول الحكم. القاهرة. دار الهلال: كتاب الهلال، العدد ٥٩٦، أغسطس ٢٠٠٠م.

"نقـض كـتاب الإسلام وأصول الحكم"، وكتب مفتي الديار المصرية الشيخ محمد بخيـت المطيعي كتابه: "حقيقة الإسلام وأصول الحكم". وكتب الشيخ "محمد الطاهر بـن عاشـور" من تونس "نقد علمي لكتاب الإسلام وأصول الحكم"، وكتب آخرون حول الجدلية بين الدين والدولة.

ويقـول "محمـد عمارة" – أحد المفكرين الذي أفرغ كثيرًا من جهده لقضية "الإسلام وفلسفة الحكم" وسماها قضية القضايا – " إن المسلمين منذ صدور الإسلام وحـتى الآن لـم يختلفوا في العقيدة ولا العبادات، ولكن سياسة الدولة وفلسفة الحكم هـي التـي فجرت الصراعات وبلورت التيارات، وخاصة بين الشيعة والمعتزلة؛ وكل تيارات الإسلام. وانتهى إلى القول:

- إن الحكومة في الإسلام ليست الحكومة الدينية الشبيهة بالكهانة التي سادت أوروبا في العصور الوسطى.
- وليسـت الحكومـة العلمانـية التي قامت في أوروبا إبان عصر نهضتها، وجعلت ما لقيصر لقيصر، وما لله لله.
- ولكنها الحكومة "الإسلامية" – وليست "الحكومة الدينية" – التي تنهض في وقـت واحـد بأمرين لا ينفك أحدهما عن الآخر: حراسة الدين الإسلامي، وسياسة أمور الدنيا[١٢٠].

ويـبدو لي – والله أعلم – أن ما قاله الشيخ "علي عبد الرازق" في كتابه عن الفصـل بين الدين والدولة، كانت وراءه دوافع سياسية قوية أكثر منها فكرية دينية، وقرائن هذا الاستنتاج تدركها من قوله في مقدمة كتابه:

- "اكتفيـت أحـيانًا بإشـارات ربما خفيت على صنف من القارئين جهتها،

---

(١٢٠) محمـد عمـارة. الإسلام وفلسفة الحكم. الطبعة الرابعة، القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٩. ومن مؤلفات الدكتور عمارة ذات الصلة بالإسلام، وفلسفة الحكم ما يلي:
- معالم المنهج الإسلامي. القاهرة: دار الشروق، ١٩٩١.
- الدولة الإسلامية بين العلمانية والسلطة الدينية. القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٨.
- الإسلام والمستقبل. القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٦.
- الإسلام والعروبة والعلمانية. بيروت، دار الوحدة، ١٩٨٠.

وبـــتلويحات قـــد تفوتهـــم دلالتها، وبكتابات توشك أن تصير عليهم ألغازًا، وبمجاز ربما حسبوه حقيقة، وبحقيقة ربما حسبوها مجازًا"[١٢١].

- فـــلا غـــرو أن جاء [كتابه] عملاً دون ما أردت له من كمال وما ينبغي له من إتقان"[١٢٢].

وفي المذكرات الخاصة للشيخ "مصطفى عبد الرازق" شقيق المؤلف ما يؤكد أن كتابات أخيه "علي" كانت مدفوعة بدوافع سياسية قوية، وأن سياسة الأمير "أحمد فـــؤاد"، ســـلطان مصر – آنذاك – كانت تهدف إلى تشديد قبضته على الأزهر من جانـــب، وإلى إجهاض أية محاولة تبذل لتقييد حقوقه وسلطاته المطلقة في الدستور الجديد من جانب آخر[١٢٣].

والثابت – كما يقول "هويدي" – أن الإنجليز رشحوا "الملك فؤاد" ملك مصر عـــام ١٩٢٤ ليكون خليفة للمسلمين بعد أن ألغى "كمال أتاتورك" الخلافة الإسلامية. ويـــبدو أن "علي عبدالرازق" استهدف بما كتب أن يقطع الطريق على تعيين "الملك فـــؤاد" خلـــيفة للمسلمين، وهذا هو ما دعاه إلى القول بأنه ليس في الدين الإسلامي خلافة ولا ملك[١٢٤].

وقـــد نقل "العوا" عن أستاذه "عبدالحميد متولي" موجزًا للبواعث الحقيقية التي أدت إلـــى مـــا قال الشيخ "علي عبدالرازق" إن الإسلام دين فحسب، ولا علاقة لـــه بـــنظام الدولة"، وقال إنه حددها في ثلاثة بواعث: (١) الاعتبارات السياسية الداخلية فـــي مصـــر آنذاك. (٢) جمود الفقه الإسلامي بقفل باب الاجتهاد. (٣) نزعة التقليد للغرب التي سادت فيه المسيحية التي تفصل بين الدين والدولة[١٢٥].

---

(١٢١) علي عبدالرازق، مرجع سابق، ص ٣٢.
(١٢٢) ذات المرجع الذي سبق ذكره، ص ٣٣.
(١٢٣) تقديم السفير ممدوح عبدالرازق للطبعة الجديدة للكتاب، ص ١٤.
(١٢٤) فهمي هويدي. القرآن والسلطان. القاهرة: دار الشروق، الطبعة الرابعة، ١٩٩٩، ص ١٢٤.
(١٢٥) محمد سليم العوا. النظام السياسي في الإسلام. الطبعة السادسة، القاهرة: المكتب المصري الحديث، ١٩٨٢، ص ١٣٥.

ويـــرى واحد من أهل الثقة والرأي في قضية الشورى، أنه لا يجوز أن تقف مناقشـــة القضـــية عـــند تحديد مدى وجوب الشورى، ومدى إلزام من وجهت إليه المشـــورة بتنفيذها: إذ يؤكد "أحمد كمال أبو المجد" أن مبدأ الشورى يقف على رأس المـــبادئ العامـــة في أمور السياسة والحكم، وأنها واجبة على المسلمين تطبيقًا لقول الحق تبارك وتعالى: ﴿ وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ ﴾[١٢٦].

ويضـــيف: إن الـــتجارب السياســـية التـــي مرت بالمجتمعات فصلت سلطة التشـــريع عن سلطة التنفيذ، وجعلت سلطة القضاء مستقلة ضمانًا لإقامة العدل بين الـــناس. هـــذا بالإضـــافة إلـــى أن ثورة التواصل في العالم كله قد يسرت مهمات استقطاب المشورات. ويدعو "أبو المجد" إلى أن نستغرق في المباحث الحقيقية التي يثيرها مبدأ الشورى في العصر الحالي مثل ما يلي:

١- تحديـــد المستشـــير، وبيان طبيعة عمله، وما يملكه من حق الطاعة وإصدار الأوامر.
٢- تحديـــد نطاق الموضوعات ، التي يُستشار فيها (في أمور التشريع – شئون العمران – شئون القضاء – شئون الحرب ... وهكذا).
٣- مدى وجوب الشورى (واجبة – مندوبة).
٤- مـــدى إلزام المستشير بالأخذ بالمشورة (هل الشورى ملزمة بإطلاق؟ أو أنها كاشفة مُعْلِمة؛ يمكن الأخذ بها أو بغيرها، أو بمركب من استشارات) [١٢٧].

وأحســـب أن هذه الأسئلة يجب أن تستنفر جهود الباحثين في مجالات وشعب التخصصـــات المخـــتلفة. وأجد في الجهد الذي بذله "العوا" ركيزة أساسية يمكن أن تؤســـس عليها جهود كثيرة في المجالات المختلفة، وذلك حيث يقرر في شأن نطاق الموضوعات التي يستشار فيها ما يلي:

"كـــل أمـــر مما لم يرد فيه نصٌ يمكن أن يكون محلاً للشورى ما دام يتعلق بمسألة تعد من الشئون العامة للأمة".

---

(١٢٦) السورة (٤٢) الشورى: ٣٨.
(١٢٧) أحمـــد كمـــال أبـــو المجـــد. حـــوار لا مواجهة. القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٨، ص ص ١١٠-١١٥.

ويدعو "العوا" إلى المرونة في تحديد نطاق الشورى، ويرى أن عدم تحديد وتعيين الموضوعات التي تعرض للشورى تحديدًا قاطعًا هو الأليق بمنهج الإسلام في التشريع؛ حيث يتم التركيز على تقرير الكليات والقواعد والمبادئ العامة، وترك الجزئيات والتفصيلات للمسلمين أنفسهم يوائمون بصددها بين النصوص الدينية القطعية الحاسمة ومتطلبات السياق الزمكاني الذي تطبق فيه شريعة الإسلام. ويقول في هذا الصدد ما يلي:

"إن أمور الإدارة اليومية التي تشغل الأجهزة التنفيذية والإدارية للدولة. فإنها - بطبيعتها وبحكم حاجتها إلى حسم يقترن بالسرعة - أمور لا تحتمل العرض على الشورى، اللهم إلا إذا تعلق بعضها ببعض الخطر من الأمور أو المشاكل التي تمس مجموع الأفراد المتعاملين مع هذه الأجهزة"[(١٢٨)].

ومعلوم أن القضاء مؤسس على المشورة، وعلى تداول الآراء بين أهل الذكر من القضاة والمستشارين وعلى استئناف الأحكام، الأمر الذي من شأنه إبطال أحكام صدرت من جهات قضائية سابقة، أو تعديلها أو تثبيتها، وتقوم محكمة النقض بدور فكري وخلقي ودستوري بارز في مجال الشورى.

وهكذا نرى أن الشورى خصيصة جوهرية في الثقافة الإسلامية، يجب إعمالها في كل المواقع، وأن نستيقن أنها تمثل نمطًا من أنماط السلوك تتمايز به الحكومات والشعوب، ونخطئ كثيرًا إذا قصرنا أمرها على العلاقة بين الحكومة والجماهير وذلك على النحو الذي سنوضحه في مواضع تالية إن شاء الله.

ولن أمل تأكيد أن الإسلام نظام حياة شامل، وأن المشكلات التي يواجهها المسلمون أوسع وأخطر مما يواجه أتباع الأديان الأخرى؛ ذلك أن المسلمين - فيما أظن - يعانون من حالة قلق أحدثتها حالة الانفصام الثقافي، متمثلاً في أدوات وأجهزة ثقافية غربية يعيشون بها وعليها في حياتهم اليومية من جانب، وفي معتقدات دينية وقيم وأخلاقيات مستقرة في عقولهم ومختلجة دائمًا في وجداناتهم تتباين مع ما يدعوهم أهلِ الثقافة الغربية إلى الأخذ به.

---

(١٢٨) المرجع السابق.

وأحسب أن العلاقة بين الدين والدولة في الدول الإسلامية أمر يجب أن يحسمه أهل الرأي في الأمة وفقًا لثوابت الدين الإسلامي؛ التي يجب أن تقوم الحكومة في الدول الإسلامية على حراستها وتنميتها وتوظيفها، والتي تستهدف في مجملها جلب المصالح، ودرء المفاسد، واستنفار أفضل ما في الناس من طاقات تعود بالخير والنفع والنماء على الأفراد والجماعات، وعلى الأمة كلها، وعلى الإنسانية جمعاء.

أما عن شكل الحكومة أو نمط الحكم فأحسب أنه أمر متغير، فليست الديمقراطية الغربية هي النموذج الأوحد الذي يجب أن يطبق على النحو الذي ينادي به دعاة "العولمة"، وإنما يمكن أن ننظر فيه، وأن نأخذ منه بعض ما لا يتناقض مع ثوابت الدين الإسلامي، وليست "الخلافة" التي عرفها التاريخ الإسلامي في الدولة الأموية أو الدولة العباسية أو فيما تلاها من عصور هي النمط الذي يمكن أن تدار من خلاله شئون الحكم وسياسة الجماهير ... إنه ماض يجب أن نقف منه وقفة عقلية ناقدة؛ نبرأ فيها من النرجسية الثقافية، مثلما نبرأ من "جلد الذات". أو "الإحساس بالدونية".

والحكمة تقتضي في بناء تصور الدول الإسلامية لنظام الحكم فيها أن تبني لذاتها النظام الذي يحفظ عليها هويتها الذاتية ويكفل في الوقت ذاته التلاؤم – وليس التكيف – مع المتغيرات الدولية.

وأحسب أن الشروط السبعة التي حددها "الماوردي" (٣٦٤-٤٥٠ هـ) لسلطان الحكم تمثل بادرة مبكرة جدًا للأعمال الأساسية التي يجب أن تنهض بها الحكومات، وسوف أوردها هنا في سرد خطي، وأرجو ألا يفهم من تواليها أولويات للسابق منها على اللاحق، وإنما يمكن النظر إليها على أنها منظومة دائرية، يؤثر بعضها في بعض، ويتداخل بعضها في بعض[١٢٩]، وأن تقسيمها على النحو المعروضة به ليس جامعًا أو مانعًا، وها هي ذي:

---

(١٢٩) الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب البصري. أدب الدنيا والدين. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ١٩٨٨. ص ص ١٧١-١٧٢.

١- حفظ الدين من تبديل فيه، والحث على العمل به، من غير إهمال له.

٢- حراسة البيضة(*)، والذَّب عن الأمة من عدو في الدين، أو باغي نفس أو مال.

٣- عمارة البلدان باعتماد مصالحها، وتهذيب سبلها ومسالكها.

٤- تقدير ما يتولاه من الأموال بسنن الدين، من غير تحريف في أخذها وإعطائها.

٥- معاناة المظالم والأحكام، بالتسوية بين أهلها، واعتماد النصفة في فصلها.

٦- إقامة الحدود على مستحقيها، من غير تجاوز فيها ولا يقصر عنها.

٧- اختيار خلفائه في الأمور على أن يكونوا من أهل الكفاية فيها، والأمانة عليها.

ويضيف الماوردي: "فإذا فعل من أفضى إليه سلطان الأمة ما ذكرنا من هذه الأشياء السبعة كان مؤديًا لحق الله تعالى فيهم، مستوجبًا لطاعتهم ومناصحتهم، مستحقًا لصدق ميلهم ومحبتهم، وإن قصر عنها، ولم يقم بحقها وواجبها كان بها مؤاخذًا، وعليها معاقبًا. ثم هو من الرعية على استبطان معصية ومقت؛ يتربصون الفرص لإظهارهما، ويتوقعون الدوائر لإعلانها".

وليس لي من تعليق إلا أن أقول لمفكري الأمة: هذا تصور مفكر عربي مسلم مضى على وفاته ما يقرب من ألف سنة هجرية (٩٧٢ سنة بالضبط) ويستطيع كل من له حظ مناسب من القراءة باللغة العربية أن يرى فيه الدعوة إلى ضرورة أن تنهض الحكومات: بحراسة الدين وصيانته، وحماية الأمة من أعداء الدين، والدفاع عن الوطن وصيانته من الطامعين في استغلال نفوس الناس، أو في نهب أموالهم، والدعوة إلى العمران بشتى السبل والوسائل، والتدقيق والشفافية في

(*) البيضة : في اللغة ما تضعه إناث الطير ونحوها، مما يتكون منه صغاره، وبيضة الشيء: أصله، وبيضة القوم: حوزتهم وحماهم. وتقال بيضة: للشيء المفرد، الذي لا يقع إلا مرة واحدة.

أخـــذ المـــال العام، وفي إنفاقه وتطبيق الشرائع والقوانين، وإقامة العدل والإنصاف بيـــن الناس على سواء. واختيار العناصر التي تعمل في قطاعات العمل في الدولة وفقًـــا **لمعياريـــن: أولهما** الكفاءة العملية والمهنية، **والثاني** الصدق والأمانة في أداء الأعمـــال، وتحذير الحكام من التقصير في أداء واجباتهم، لأن هذا من شأنه أن يدفع الـــناس إلى مقتهم وكراهيتهم والثورة عليهم. وهكذا يستبين أن الفكر الإسلامي يلزم الحكومـــة بـــأن تكون إسلامية – في إدارتها لأمور الناس، وهي سلطة مدنية على نحو ما قرر الخليفة الراشد" أبو بكر الصديق" "*أطيعونـــي مـــا أطعت الله فيكم، فإن عصيته فلا طاعة لي عليكم*".

ورأى "المـــاوردي" فـــي علاقـــة الدين بالدولة هو ذات الرأي الذي ينادي به أعـــلام فقهـــاء السنة والشيعة على سواء، واقرأ معي ما قال الإمام "محمود شلتوت" شيخ الأزهر:

"يصـــعب أن نفـــرق فـــي الإسلام بين ما يمكن أن يسمى دينًا فقط أو سياسة فقـــط؛ فكـــل مـــا يتعلق بالعقيدة والعبادة دين. ويمكن أن نسمى سياسة الإعلام في التربـــية والخلـــق وكل ما يتعلق بالمعاملات دينًا، ويمكن أن يسمى سياسة الإسلام الاقتصـــادية والاجتماعية، وكل ما يتعلق بالحكم وتدبير مصالح المسلمين في دنياهم ديـــناً أيضـًـــا، ويمكـــن أن نسمى نظام الإسلام في الحكم وإدارة الدولة دينًا، وهكذا يرتـــبط الدين بالدولة ارتباطًا كبيرًا في الإسلام، ارتباط القاعدة بالبناء، فالدين أساس الدولـــة وموجههـــا، ولا يمكـــن تصور دولة إسلامية بلا دين، كما لا يمكن تصور الديـــن الإســـلامي فارغـًــا من توجيه المجتمع وسياسة الدولة، لأنه حينئذ لا يكون إسلامًا(١٣٠).

ونقـــرأ مـــع هذا النص ما قال الإمام "الخميني" للجماهير المسلمة في إيران (قـــبل نجـــاح الـــثورة) "عَرِّفوا الناس حقيقة الإسلام كيلا يظن جيل الشباب أن أهل العلـــم في زوايا النجف و"قُم" يريدون فصل الدين عن السياسة ...". و "أن من يقول بفصل الدين عن السياسة لا يفهم في الدين ولا يفهم في السياسة"(١٣١).

---

(١٣٠) نقلاً عن: فهمي هويدي، مرجع سابق، ص ١٢٨.
(١٣١) نفس المرجع السابق، ص ١٢٨.

وأنهي القول في خَصيصة "الشورى" والمشاركة في الثقافة الإسلامية بالسؤال عن **مقتضياتها في مسيرة التعليم وتطويره**. وأوجز القول هنا على أن أفصله في فصول تالية ، فأقول:

- تطوير التعليم أمر يخص الأمة كلها، ويجب أن يستمع أهل الحكم في البلاد الإسلامية لرأي كل من يعنيهم أمر التعليم، وأن يستيقنوا أن انفراد فرد أو جماعة باتخاذ القرارات في قضايا التعليم الجوهرية عمل غير أخلاقي من المنظور الإسلامي.
- يجب على السلطات المركزية في التعليم أن تستَحث المعلمين على المشاركة بطريقة علمية جادة في مناقشة الأمور التي توكل إليهم، وأن تعاونهم على فَهم أهداف وأساليب إنجاز ما يُطلب منهم، وهكذا يمكن تفعيل المشاركة، ويأخذ المعلمون مكانًا ومكانة تتكافآن مع ما يبذلون من جهد.
- في عمليات التعليم والتعلم يجب أن يتغير دور المعلم من ناقل للمعلومات إلى دور الميسر للتعلم، المعين عليه، وأن يوقن المعلمون أن الغاية من التدريس هي **التعلم**؛ فالتدريس الذي لا يحدث تعلمًا ، ولا يؤدي إلى زيادة النمو العقلي والفاعلية الاجتماعية للطلاب، ونضج شخصياتهم عبث لا تحتمله الدول النامية، وخاصة الدول التي يضعف فيها دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية؛ لأسباب اقتصادية أو ثقافية أو تعليمية.
- ومن الوسائل الفعّالة في تنمية المشاركة في المؤسسات التعليمية اللجوء إلى تطبيق ما تشير إليه المفاهيم التالية:
  - الحكم الذاتي في المدرسة، وفي الفصل الدراسي.
  - التعلم الذاتي.
  - التعلم التعاوني.
  - تمثيل الأدوار.
  - تدريس الفريق.
  - التعلم بالمحاكاة.
  - التعلم بالملاحظة.
  - إشراف الفرقاء (الأقران).

وأكتفي بوضع هذه "اللافتات أو العناوين" الكبيرة هنا على أن أبسط القول فيها في الفصل الرابع في هذا الكتاب ، وهو الفصل المخصص لعمليات التعلم والتعليم بوصفها عمليات لنظام التعليم المدرسي، وبوصفها في الوقت ذاته مُدخلات ذاتية من داخل نظام التعليم.

٦- ثقافة منفتحة على الثقافات الأخرى:

قدمنا أن من خصائص الثقافة الإسلامية أنها إنسانية؛ لأن الإسلام دين سماوي أُنزل لهداية الناس كافة في جميع الأرجاء والأزمان.

وقامت الثقافة في حضن هذا الدين، الذي أُنزل على رسول اصطفاه ربه، في منطقة ظهرت فيها اليهودية والمسيحية، وهي منطقة ذات موقع جغرافي متميز؛ حيث يطل على أطراف البحار التي شكلت حضارات سابقة على الثقافة الإسلامية: البحر الأبيض المتوسط، والبحر الأحمر والمحيط الهندي. ومن هذه المنطقة انتشرت الثقافة الإسلامية في جميع شعوب العالم؛ وذلك عن طريق الرحلات للتبادل التجاري مع الثقافات الأخرى في العالم. وكان العرب في ذلك الحين سادة التجارة سواء قبل الإسلام أو بعده، وسادة البحار أيضًا.

ولذا، فإنه كان طبيعيًا ومنطقيًا أن تنفتح الثقافة الإسلامية على ثقافات الشعوب الأخرى، تغذيها، وتتغذى منها، وفقًا لإطار مرجعي دقيق ومحكم، جاء به الدين الإسلامي: العقيدة والشريعة.

جاء الإسلام ليشن حربًا على كل العصبيات العرقية، والعنصرية – أيًا كانت مرجعيتها – وقرر أنه لا فضل لأحد على أحد إلا بالتقوى – العمل الصالح – ونصوص القرآن الكريم الدالة على وحدة البشر من المنظور الإسلامي كثيرة، إليك منها ما يلي: ﴿ إِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ ﴾[١٣٢].

﴿ كَانَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً ﴾[١٣٣].

---

(١٣٢) السورة (٢١) الأنبياء: ٩٢.
(١٣٣) السورة (٢) البقرة: ٢١٣.

﴿ شَرَعَ لَكُمْ مِنَ الدِّينِ مَا وَصَّى بِهِ نُوحاً وَالَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ وَمَا وَصَّيْنَا بِهِ إِبْرَاهِيمَ وَمُوسَى وَعِيسَى أَنْ أَقِيمُوا الدِّينَ وَلا تَتَفَرَّقُوا فِيهِ ﴾[١٣٤].

﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ﴾[١٣٥].

﴿ وَمَا أَمْوَالُكُمْ وَلا أَوْلادُكُمْ بِالَّتِي تُقَرِّبُكُمْ عِنْدَنَا زُلْفَى إِلا مَنْ آمَنَ وَعَمِلَ صَالِحاً فَأُولَئِكَ لَهُمْ جَزَاءُ الضِّعْفِ بِمَا عَمِلُوا وَهُمْ فِي الْغُرُفَاتِ آمِنُونَ ﴾[١٣٦].

وهكذا كانت التسوية الحاسمة التي رسمها القرآن الكريم بين الناس جميعًا؛ فلا فضل لعربي على أعجمي، ولا لأبيض على أسود، ولا لغني على فقير، ولا لقبيلة على أخرى، ولا لثقافة على أخرى. إنها ثقافة السلام والوئام بين البشر جميعًا.

وهكذا – أيضًا – يتضح أن الثقافة الإسلامية – وهي انعكاس للدين الإسلامي – لا تستسيغ العزلة الثقافية ، ولا يتصور أن تنكفئ الثقافة الإسلامية على ذاتها، مثلما لا تستسيغ هذه الثقافة محاولات الهيمنة الثقافية لشعب على ثقافة شعب آخر.

والإسلام – جذر الثقافة الإسلامية – يجعل الإيمان بالله سبحانه – والإيمان برسل الله جميعًا، وبالكتب التي أوحيت إليهم ركيزة الإسلام التي تنبني عليها أركانه الخمسة. ويقرر في الوقت ذاته حرية الاعتقاد الديني ﴿لا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ﴾[١٣٧]. ﴿ وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيَكْفُرْ ﴾[١٣٨]. والتبشير الديني الذي تلجأ إليه بعض الثقافات لتحقيق أهداف سياسية واقتصادية عمل لا يعرفه الإسلام، والاتفاق قائم بين المفسرين على أن قول الله تعالى:

---

(١٣٤) السورة (٤٢) الشورى: ١٣.
(١٣٥) السورة (٤٩) الحجرات: ١٣.
(١٣٦) السورة (٣٤) سبأ: ٣٧.
(١٣٧) السورة (٢) البقرة: ٢٥٦.
(١٣٨) السورة (١٨) الكهف: ٢٩.

﴿ وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الإِسْلامِ دِيناً فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ ﴾[١٣٩]. ينصرف إلى المسلمين الذين يبتغون غير الإسلام دينًا؛ بعد أن ولدوا في الإسلام، أو آمنوا به.

هذا، وقد أردت بما ذكرت من نصوص أن أدلل على ما في الدين الإسلامي من تسامح، وأن **الدعوة** إلى الدين الإسلامي يجب أن تكون بالحكمة والموعظة الحسنة، فالله يقول في تنزيله الحكيم: ﴿ ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ ﴾[١٤٠]. ﴿ وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لآمَنَ مَنْ فِي الأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعاً أَفَأَنْتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ ﴾[١٤١].

وأحسب أن الحوار بين الثقافة الإسلامية والثقافة الغربية بقيادة الولايات المتحدة قد باتت مطلبًا أساسيًا بعد أحداث ١١سبتمبر٢٠٠١م، التي حدثت في نيويورك وواشنطن؛ فما كادت هذه الأحداث تقع إلا وانطلقت من الغرب بقيادة أمريكا حملات عنصرية بشعة جعلت العرب والمسلمين يذكرون موجات الحروب الصليبية على المسلمين، وسُخر الإعلام الصهيوني الذي يلف العالم كله في عباءته للهجوم القذر على الإسلام والمسلمين في كل أنحاء العالم دونما تثبت أو تحقيق أو محاكمة فيما جرى بعد ١١سبتمبر٢٠٠١م، على الرغم من أن خاصة المسلمين وعامتهم – حكامًا ومحكومين ومفكرين – قد استنكروا الاعتداء البشع الذي حدث في نيويورك وواشنطن، وذكروا الناس جميعًا بأن القرآن الكريم يقول: ﴿ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْساً بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعاً ﴾[١٤٢].

وعلى الرغم من هذا فإن المارد الأمريكي – متحالفًا مع الاتحاد الأوربي وحلف الناتو – قد انطلق بكل طاقاته العلمية والتقنية والاقتصادية لتدمير أفغانستان البلد المسلم، وتوازي مع هذا العمل غير الإنساني عمليات الإبادة الجماعية للشعب

---

(١٣٩) السورة (٣) آل عمران: ٨٥.
(١٤٠) السورة (١٦) النحل: ١٢٥.
(١٤١) السورة (١٠) يونس: ٩٩.
(١٤٢) السورة (٥) المائدة: ٣٢.

الفلســطيني، التــي تقوم بها دولة إسرائيل بدعم أمريكي معلن، وتخريب كل البنى الأساسية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية لهذا الشعب. ويخيل إلــيَّ أن صــمت الرأي العام العالمي على هذه الحملات الشرسة يعيد إلى الأذهان الأسلوب النازي والفاشي الذي استخدم في الحرب العالمية الثانية...

وتــرى قــوى الاســتكبار - ممــثلة في الولايات المتحدة الأمريكية - أنها تســتطيع أن تخضع المسلمين بالقوة في صورها المختلفة: العسكرية، والاقتصادية والإعلامــية أن يــرتدوا عــن دينهم، وأن يتحولوا إلى أتباع، صم بكم عمي، للسيد الأمريكــي .. وأحسب أن هذا وهم كبير، وأن أساليب العدوان التي توجهها أمريكا إلى العرب والمسلمين سوف ترتد بالحسرة والخسران المبين عليهم.

تلك هي خبرة الشعوب، وهي الخبرة المستمدة من تاريخ نضال الشعوب في ســبيل تحــررها واستقلالها. والمسلمون إزاء كل مظاهر التجني عليهم، والتعسف الــذي يلاقونه مــن أمــريكا وإسرائيل يــذكرون دائمًا قــول الحق تبارك وتعالى: ﴿ وَدَّ كَثِيرٌ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُمْ مِنْ بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كُفَّاراً ﴾[١٤٣]. ﴿ وَلا يَزَالُونَ يُقَاتِلُونَكُمْ حَتَّى يَرُدُّوكُمْ عَنْ دِينِكُمْ إِنِ اسْتَطَاعُوا ﴾[١٤٤].

هكــذا علّمهــم ديــنهم، وهــم علــى يقين أن هذه الدنيا دار ابتلاء، وسوف يصــبرون، ويصــابرون، ويرابطون، ويثابرون على تأكيد هويتهم الدينية مؤمنين بقول الله: ﴿ وَلِلَّهِ الْعِزَّةُ وَلِرَسُولِهِ وَلِلْمُؤْمِنِينَ ﴾[١٤٥].

هــذا، وخصيصــة **الانفــتاح على الثقافات الأخرى** لا تعني أن تذوب أمة الإســلام في الثقافات الأخرى، وإنما تعني أن ينظر المسلمون في الثقافات الأخرى، وأن يــتأملوها، ليروا ماذا فيها من ممارسات تتلاءم مع ما دعا إليه الإسلام؛ لتمكين الــناس من أداء واجبات استخلاف الإنسان في العمران، وماذا في ثقافات الآخرين مــن ممارسات يمكن أن تزيد في فاعليات المسلمين العقلية والعلمية والتقنية والفنية والاجتماعــية، وعلى المسلمين ألا يستشعروا حرجًا في استشارة الثقافات الأخرى،

---

(١٤٣) السورة (٢) البقرة: ١٠٩.
(١٤٤) السورة (٢) البقرة: ٢١٧.
(١٤٥) السورة (٦٣) المنافقون: ٨.

والانــتقاء مــن منجزاتها؛ فالإنتاج الثقافي يمثل حصيلة خبرة إنسانية مشتركة، وقد أخــذت الــثقافة الإســلامية من الثقافات التي سبقتها – يونانية كانت أو رومانية – وتمثلت ما أخذته من تلك الثقافات، سواء في الفلسفة أو في العلم أو في الممارسات اليومــية، ثــم أخرجــته فــي تركيبات وكيانات إسلامية .. وأخذت الثقافة الغربية وغــيرها من الثقافات، من الثقافة العربية كثيرًا من معالمها وإنجازاتها، وخاصة ما يتصــل بالتفكــير العلمــي والمنهج التجريبي في البحث ثم طورته، وغدا منهجًا أو طرائق بحث تعزي إلى الثقافة الغربية.

إن التــبادل الثقافي خلّة يرضاها الإسلام، ويحث عليها؛ كما جاء في القرآن الكــريم: **﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾**[١٤٦].

والــتعارف الــذي يدعو الإسلام المسلمين إلى الأخذ به مناقض كل التناقض لدعــاوي: التصارع الثقافي الذي يدعو إليه "صمويل هننتنجتون" في كتابه الموسوم "صــراع الحضــارات". والتعارف نقيض – أيضًا – للاستعلاء الذي من شأنه أن تتــنافر الثقافات، وأن تتعادى، و "التصارع" و "المعاداة"، هما أسرع الوسائل إلى أن تقضــي الثقافات المعاصرة من خلال حلبات الصراع والاحتراب، على ما أنجزت الإنســانية فــي ماضيها الطويل. وهما – أيضًا – أقصر الطرق للقضاء على آمال الإنسانية في تأسيس حياة أفضل للجيل المعاصر، وللقضاء على ما تحلم به الأجيال الشابة من بني البشر في كل مكان في مستقبل يكون أكثر رخاء وأعظم أمنًا للناس.

وننهــي الحديث – هنا – عن خصيصة انفتاح الثقافة الإسلامية على الثقافات الأخــرى – **بالســؤال عمــا تســتطيع مؤسسات التعليم** أن تفعل في ترسيخ هذه الخصيصة فنقول:

- إن مؤسســات التعليم في البلاد الإسلامية والعربية مطالبة بأن تتيح فرصًا أوســع، ودرسًا أعمق لخصائص الثقافة الإسلامية جميعها، درسًا من شأنه أن يســتوعب الطــلاب مــن خلاله روح الإسلام في تربية الفرد وتربية الجماعــة والأمــة، درسًا من شأنه أن يعمق في عقول الطلاب ووجداناتهم

---

(١٤٦) السورة (٤٩) الحجرات: ١٣.

احترام الأديان الأخرى، وتجنب الشبهات التي تنم عن ازدرائها أو الانتقاص منها ، وهذا هو معنى الخطاب الذي وجه إلى المسلمين في قوله تعالى: ﴿ قُولُوا آمَنَّا بِاللَّهِ وَمَا أُنْزِلَ إِلَيْنَا وَمَا أُنْزِلَ إِلَى إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَالْأَسْبَاطِ وَمَا أُوتِيَ مُوسَى وَعِيسَى وَمَا أُوتِيَ النَّبِيُّونَ مِنْ رَبِّهِمْ لا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْهُمْ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ ﴾[١٤٧].

- إن مقررات التربية الإسلامية في المدارس سواء في ذلك مدارس التعليم الديني أو مدارس التعليم المدني بحاجة إلى مراجعة جذرية، تربط الإسلام "الثقافة" بالواقع المعيش في كل دولة، وتوضح للمتعلمين كيف يتأتى للمسلمين وشركائهم في الوطن من اتباع الديانات الأخرى أن يفجروا في الناس كوامن طاقاتهم التي من شأنها سد احتياجات الناس المادية والمعنوية عن طريق إعمال عقولهم في تحليل مشكلات حياتهم وتشخيصها والتعاون في حلها.
- ولست أرى مانعًا مع استيعاب الطلاب لروح الثقافة الإسلامية في أن يعرفوا قدرًا مناسبًا من المعارف عن الأديان الأخرى، وأزكي ألا تكون مثل هذه المعارف مقررات دراسية على نحو تقليدي، وإنما يجب أن تتكفل بها أنشطة للنشاط المدرسي، الذي ينهض به الطلاب في "الأسر المدرسية" أو في الجمعيات الثقافية التي تدعم المناهج المقررة ولا تكررها.
- أن تتيح مؤسسات التعليم لطلابها فرصة فَهم الأحداث الجارية محليًا وإقليمًا وعالميًا، ومناقشتها مناقشة أكاديمية تبرأ من الأهواء، ومن "النرجسيات" الدينية والثقافية. ولست أتصور كيف يمضي التعليم المدرسي في مناطق يشتد فيها الصراع السياسي دون مشاركة الطلاب في معرفة جذور التصارع في مثل: الصراع العربي – الإسرائيلي في فلسطين المحتلة، واحتلال العراق، والصراع الباكستاني – الهندي حول كشمير، والصراع في دول البلقان ونحوها. إن مؤسسات التعليم في مثل هذه

(١٤٧) السورة (٢) البقرة : ١٣٦.

المناطق تغتال حقوق الناشئة القادرين على الفَهم والمشاركة بالرأي فيما يجري في تلك المناطق الساخنة.

- والتبادل الثقافي المتكافئ يفرض على وسائل الاتصال الجماهيري أن تكون موضوعية – قدر الوسع – في تعريف جماهير الشعوب في دول العالم المختلفة بحقيقة ما يجري من تعارف وتوافق وما يحدث من تناكر، وتجاذب، وتغابن بين ثقافات الشعوب المعاصرة، وأن تتحرى في عملها أن تكشف عن الحقائق في وجهيها الإيجابي والسلبي دون تحيز، أو تعتيم، أو تضليل.
- ومن الوسائل الفعّالة في جني ثمار التبادل الثقافي تبادل الابتعاث للتعليم في مؤسسات التعليم في مستوى الدراسات العليا بين مؤسسات التعليم في الثقافات المختلفة، وفي مثل هذه الحالات يكون المبتعثون للتعليم في الدول المختلفة نماذج حية للتعريف بثقافاتهم.

وأشهد كواحد ممن ابتعثوا للدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية على نفقة حكومة الجمهورية العربية المتحدة (آنذاك) أن عوائد هذه الممارسة كانت ذات نفع كبير للتبادل الثقافي بين مصر والولايات المتحدة الأمريكية، وكان هذا في بداية عقد الستينيات من القرن العشرين.

ونكتفي بهذا القدر – هنا – على أن نعود إلى مقتضيات الانفتاح الثقافي في سياقات أخرى تالية في هذا الكتاب.

٧ ـ ثقافة تنشد تنمية الثروة :

الثروة في لغة العرب تعني كثرة العدد من الناس وكثرة المال. يقال: ثروة رجال، وثروة مال. ومن معاني الثروة – أيضًا – الأرض؛ وفي التنزيل العزيز: **﴿ لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا وَمَا تَحْتَ الثَّرَى ﴾**. كما تعني الندى، والتراب النديّ. **والثريا** : النجم المعروف، وسمي كذلك لأن به كواكب خفيفة كثيرة العدد[١٤٨].

---

(١٤٨) تراجع مادة "ثرا" في لسان العرب وفي المعجم الوسيط.

ومغـــزى هـــذه الفذلكة اللغوية هو أن دلالة الكلمة في اللغة العربية تنصرف إلـــى "رأس المال" المادي: الأرض وهي عنصر من عناصر الثروة الطبيعية؛ يجب أن يصـــان، ويســـتثمر، وتـــنمى إنتاجيـــته، كما تنصرف إلى ما تحت الأرض من "الـــركاز" الذي ركزه الله تعالى في الأرض من معادن وكنوز مدفونة يجب أن ينقب عنها ، وأن يحسن استثمارها.

وتنصـــرف الدلالة أيضًا إلى "رأس المال" الاجتماعي متمثلاً في البشر الذين خلقهـــم الله، وجعلهم مستخلفين في الأرض واستعمرهم فيها لأداء أمانة الاستخلاف، وقـــد حصـــر علماء أصول الفقه القدامى مقاصد الشريعة الإسلامية في حياة الناس فـــي: حفظ الدين والعقل والنفس والنسل والمال. وقد حدثتك قبلاً عن تفعيل مقاصد الشريعة من منظور أحد علماء أصول الفقه المحدثين(١٤٩).

وأود الآن أن تشـــاركني فيما أنسبه – هنا – للثقافة الإسلامية من خصيصة ســـميتها "نشـــدان تنمية الثروة" وتعنـــي في *وقت واحد تنمية رأس المال المادي، ورأس المـال البشـري*؛ لأن تنمية الأول دون تنمية الثاني تكديس للأموال لا جدوى مـــنه، وتنمـــية الثاني هي السبيل الوحيدة لحسن استغلال الأول ، وإنفاقه فيما ينفع الجيل الحاضر وأجيال المستقبل.

واشـــتراك لفـــظ "الـــثروة" في الدلالة على رأس المال البشري ورأس المال المـــادي في آن واحد يجعل المرء يستحضر اقتران ذكر الأموال والأولاد في آيات الذكر الحكيم في مثل قوله تعالى:

﴿ وَاعْلَمُوا أَنَّمَا أَمْوَالُكُمْ وَأَوْلادُكُمْ فِتْنَةٌ وَأَنَّ اللَّهَ عِنْدَهُ أَجْرٌ عَظِيمٌ ﴾(١٥٠).

﴿ كَانُوا أَشَدَّ مِنكُمْ قُوَّةً وَأَكْثَرَ أَمْوَالاً وَأَولاداً ﴾(١٥١).

﴿ لَنْ تُغْنِيَ عَنْهُمْ أَمْوَالُهُمْ وَلا أَوْلادُهُمْ مِنَ اللَّهِ شَيْئاً ﴾(١٥٢).

هـــذا، واقـــتران كـــثرة المال بكثرة الأولاد على أنهما مصدران للقوة يزكي الدلالة المشتركة لكلمة "الثروة" على نحو ما قدمنا.

---

(١٤٩) جمال الدين عطية، مرجع سابق.
(١٥٠) السورة (٨) الأنفال: ٢٨.
(١٥١) السورة (٩) التوبة: ٦٩.
(١٥٢) السورة (٣) آل عمران: ١٠.

والجـــذر "ثار" أصله "ثَوَر" قلبت الواو فيه ألفًا، فصارت "ثار"، والمصدر منه – أيضًـــا – ثَوَران ، وثَوْرة : الهياج والانتشار. وقال بعضهم إن كلمة "ثروة" تطلق علـــى الكـــثرة مـــن الرجال ومن المال على سواء، وحدد آخرون "ثروة" للمال، و "ثورة" للرجال[153].

والثروة والثورة كلمتان متصابقتان في البنية، والاقتراب في البنية يرجع في رأي ابـــن جنـــي (٣٢٢ – ٣٩٢ هـــ) [154]، تعاقب المعنى (لاحظ المعنى المركزي للألفـــاظ التالـــية: قَصَمَ، قَضَم، فَصَل، فَصَم، قَطَع) وهو فرض يحتاج إلى اختبار؛ لبيان مدى صحته في اللغة العربية. وأحسب أن هذا الاختبار ميسر الآن مع الثورة في علم الحاسوب.

إذا كـــان لفـــظ "الثروة" على هذا القدر من الاتساع في الدلالة: كثرة المال، وكـــثرة الرجال، والأرض: ما عليها وما تحتها – فإن هذا التعدد يشكل السياق العام الـــذي يجـــب أن تـــتم فـــي إطاره عمليات التنمية الشاملة المطردة في المجتمعات الإســـلامية، وأعنـــي بذلك تنمية البشر وتنمية الموارد الطبيعية في آن واحد، ولتكن هـــذه التنمـــية "ثـــروة" ثقافـــية و"ثورة" ثقافية، فالكلمتان متقاربتان مبنى ومتقاربتان معـــنى. والسؤال الذي يُثار في مثل هذا المقام هو: **كيف؟ وماذا تكون وسيلة هذه الثورة الثقافية من المنظور الإسلامي؟**

وأحـــب قبل أن أشرع في الجواب أن *أبرز* **مسلمتين** سوف أبني عليهما ما أعرض عليك في شأن تنمية الثروة:

١- المال مال الله :

أول هـــذه الافتراضـــات هـــو أن المال في هذه الدنيا، أنى كان موقعه، وأيًا كانـــت طبيعته هو مال الله، وأن هذه الأموال الظاهرة والمركوزة في الأرض خلقت

---

(١٥٣) ابن منظور. لسان العرب. في مادة ثور.
(١٥٤) ابن جني، أبو الفتح عثمان. الخصائص، الجزء الثاني، بتحقيق محمد علي النجار. بيروت: المكتبة العلمية (د.ت)، ص ص ١٤٥-١٤٧.

قـبل خلق الإنسان ؛ فهي جميعها ملك لله جلّ علاه: ﴿ لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا وَمَا تَحْتَ الثَّرَى ﴾[١٥٥].

فـالله هو خالق المال ومالكه، واستخلف الإنسان فيه ليستخدمه في العمران، وينميه، وينفقه في ضوء ما شرعه الله جلّ وعزّ: ﴿ وَأَنفِقُوا مِمَّا جَعَلَكُمْ مُسْتَخْلَفِينَ فِيهِ ﴾[١٥٦]، ﴿ الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ ﴾[١٥٧]، ﴿ وَآتُوهُمْ مِنْ مَالِ اللَّهِ الَّذِي آتَاكُم ﴾[١٥٨].

وملكية الناس للمال هي ملكيةٌ لحق التصرف وحق الانتفاع وحق الاستثمار دون استغلال أو احتكار أو اكتناز للمال.

﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّ كَثِيراً مِنَ الأَحْبَارِ وَالرُّهْبَانِ لَيَأْكُلُونَ أَمْوَالَ النَّاسِ بِالْبَاطِلِ وَيَصُدُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ وَالَّذِينَ يَكْنِزُونَ الذَّهَبَ وَالْفِضَّةَ وَلا يُنفِقُونَهَا فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَبَشِّرْهُمْ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ يَوْمَ يُحْمَى عَلَيْهَا فِي نَارِ جَهَنَّمَ فَتُكْوَى بِهَا جِبَاهُهُمْ وَجُنُوبُهُمْ وَظُهُورُهُمْ هَذَا مَا كَنَزْتُمْ لأَنفُسِكُمْ فَذُوقُوا مَا كُنْتُمْ تَكْنِزُونَ ﴾[١٥٩].

٢- كثرة المال فتنة وقلته ابتلاء :

إذا زاد المال لدى الأفراد أو الجماعات أو الأمم عن القدر الذي يفي باحتياجات الأجيال الراهنة، والادخار الذي يستثمر للأجيال القادمة – فإنه يكون خسارًا، ومدعاة لترسيخ عادة الاستهلاك. والتفاضل والتمايز بين الناس ليس في قدر ما يحوزون من مال؛ ولكن بقدر ما ينفقون من أموالهم في سبيل الله وفي سبيل المصلحة العامة للجماعة والأمة.

ونقرأ لتوضيح سياق أن المال قد يكون فتنة، وقد يكون ابتلاء قول الحق

---

(١٥٥) السورة (٢٠) طه: ٦.
(١٥٦) السورة (٥٧) الحديد: ٧.
(١٥٧) السورة (٢) البقرة: ٣.
(١٥٨) السورة (٢٤) النور: ٣٣.
(١٥٩) السورة (٩) التوبة: ٣٤-٣٥.

تــبــارك وتعــالى: ﴿ زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنْطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ وَالْأَنْعَامِ وَالْحَرْثِ ذَلِكَ مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَاللَّهُ عِنْدَهُ حُسْنُ الْمَآبِ قُلْ أَؤُنَبِّئُكُمْ بِخَيْرٍ مِنْ ذَلِكُمْ لِلَّذِينَ اتَّقَوْا عِنْدَ رَبِّهِمْ جَنَّاتٌ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَأَزْوَاجٌ مُطَهَّرَةٌ وَرِضْوَانٌ مِنَ اللَّهِ وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِالْعِبَادِ ﴾(١٦٠).

وقــولـــــه: ﴿ وَمَثَلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمُ ابْتِغَاءَ مَرْضَاتِ اللَّهِ وَتَثْبِيتاً مِنْ أَنْفُسِهِمْ كَمَثَلِ جَنَّةٍ بِرَبْوَةٍ أَصَابَهَا وَابِلٌ فَآتَتْ أُكُلَهَا ضِعْفَيْنِ فَإِنْ لَمْ يُصِبْهَا وَابِلٌ فَطَلٌّ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾(١٦١).

وقــوله: ﴿ ولا تَقْتُلُوا أَوْلادَكُمْ خَشْيَةَ إِمْلاقٍ نَحْنُ نَرْزُقُهُمْ وَإِيَّاكُمْ إِنَّ قَتْلَهُمْ كَانَ خِطْئاً كَبِيراً ﴾(١٦٢).

وكـــثرة المال قد تكون مدعاة للظلم والعدوان والقسوة، وهي في تلك الحالات نقمـــة وبلاء، وخسران مبين. ولنقرأ معًا ما جاء في آي الذكر الحكيم: ﴿ عُتُلٍّ بَعْدَ ذَلِكَ زَنِيمٍ أَنْ كَانَ ذَا مَالٍ وَبَنِينَ ﴾(١٦٣).

﴿ قَالَ نُوحٌ رَبِّ إِنَّهُمْ عَصَوْنِي وَاتَّبَعُوا مَنْ لَمْ يَزِدْهُ مَالُهُ وَوَلَدُهُ إِلا خَسَاراً ﴾(١٦٤).

﴿ وَقَالَ مُوسَى رَبَّنَا إِنَّكَ آتَيْتَ فِرْعَوْنَ وَمَلَأَهُ زِينَةً وَأَمْوَالاً فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا رَبَّنَا لِيُضِلُّوا عَنْ سَبِيلِكَ رَبَّنَا اطْمِسْ عَلَى أَمْوَالِهِمْ وَاشْدُدْ عَلَى قُلُوبِهِمْ فَلا يُؤْمِنُوا حَتَّى يَرَوُا الْعَذَابَ الأَلِيمَ ﴾(١٦٥).

﴿ وَمَا أَرْسَلْنَا فِي قَرْيَةٍ مِنْ نَذِيرٍ إِلا قَالَ مُتْرَفُوهَا إِنَّا بِمَا أُرْسِلْتُمْ بِهِ كَافِرُونَ وَقَالُوا نَحْنُ أَكْثَرُ أَمْوَالاً وَأَوْلاداً وَمَا نَحْنُ بِمُعَذَّبِينَ ﴾(١٦٦).

---

(١٦٠) السورة (٣) آل عمران: ١٤-١٥.
(١٦١) السورة (٢) البقرة: ٢٦٥.
(١٦٢) السورة (١٧) الإسراء: ٣١.
(١٦٣) السورة (٦٨) القلم: ١٣-١٤.
(١٦٤) السورة (٧١) نوح: ٢١.
(١٦٥) السورة (١٠) يونس: ٨٨.
(١٦٦) السورة (٣٤) سبأ: ٣٤-٣٥.

وتأسيسًا على التسليم *بهاتيـن* المسلمتين فإننا نستطيع أن ننطلق لتبيان كيف يمكن من منظور إسلامي تحقيق التنمية المنشودة في رأس المال المادي وفي رأس المال الاجتماعي على سواء وفي آن واحد.

وتنمــية الثروة المادية في المجتمعات الإسلامية وسيلتها الآمنة هي "الثورة الثقافــية" التــي ينبغــي أن تنتشر وتتعمق في المجتمعات الإسلامية. ولإحداث هذه الثورة مطالب شتى؛ جوهرها إعطاء **العمل** أولوية متقدمة.

ففي القرآن الكريم آيات كثيرة تحث الناس على العمل، وبذل الجهد؛ والقعود عــن العمــل والــتهاون في إتقانه إخلالٌ كبيرٌ بعهد الاستخلاف؛ الذي كرم الله به الإنسان على سائر مخلوقاته، وأناط به عمران الأرض، والسعي في مناكبها لكسب الرزق الحلال:

- **﴿ وَلَقَدْ مَكَّنَّاكُمْ فِي الأَرْضِ وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَايِشَ قَلِيلاً مَا تَشْكُرُونَ ﴾**(١٦٧).
- **﴿ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَاسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّي قَرِيبٌ مُجِيبٌ ﴾**(١٦٨).
- **﴿ وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَى لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُمْ مِنْ بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْناً ﴾**(١٦٩).

وقــد ورد ذكر المادة: "عَمِلَ" فعلاً وما اشتق منها: اسمًا موصوفًا بالصلاح، ومســندًا إلــى الضــمائر المختلفة في القرآن الكريم (٣٦٦ مرة)، وفي آيات كثيرة اقترن الإيمان بالعمل الصالح.

والعمل من المنظور الإسلامي عبادة أيًا كان نوع العمل الذي يمارسه الفرد؛ فســعي المرء لكسب معاشه، ولكفالة عياله وأهله عبادة. ومما يدل على جلال هذه العــبادة أن القــرآن الكــريم قــرنها بالجهــاد فــي سبيل الله في مثل قوله تعالى:

---

(١٦٧) السورة (٧) الأعراف: ١٠.
(١٦٨) السورة (١١) هود: ٦١.
(١٦٩) السورة (٢٤) النور: ٥٥.

﴿ وَآخَرُونَ يَضْرِبُونَ فِي الْأَرْضِ يَبْتَغُونَ مِنْ فَضْلِ اللَّهِ وَآخَرُونَ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ ﴾[١٧٠].

وقوله جلّ وعز: ﴿ فَإِذَا فَرَغْتَ فَانْصَبْ وَإِلَى رَبِّكَ فَارْغَبْ ﴾[١٧١].

فالإنسان مطالب أن يخصص لأمور دنياه قدرًا من عنايته، يحقق به عملاً نافعًا له ولأسرته ولجماعته ولأمته، ومن خلال العمل، وبه يتزود الناس من دنياهم لآخرتهم. وفي هذا المعنى قال الرسول ﷺ: "ليس خيركم من ترك الدنيا للآخرة، ولا الآخرة للدنيا، ولكن خيركم من أخذ من هذه وهذه"[١٧٢]. ومما أثر عن الإمام علي كرم الله وجهه قوله : "الدنيا دار صدق لمن صدقها، ودار نجاة لمن فَهم عنها، ودار غنى لمن تزود منها"[١٧٣].

وأعتقد أن الحرص على العمل، وإفراغ كل الجهد في إتقانه – بوصفهما سمة للشخصية – من شأنهما أن يعطيا أولوية متقدمة في التنشئة الاجتماعية، وفي مؤسسات التعليم، وفي خطط التنمية في البلاد الإسلامية؛ وذلك لسد الفجوات أو – في الأقل – لتضييق الثغرات بين ثروتها البشرية والمادية ، واحتياجاتها في مجالات الحياة كافة: في الزراعة واستزراع الصحاري، وفي الحرف المختلفة، وفي الصناعات: الثقيلة، والوسيطة، والبسيطة، وفي ميادين الخدمات المهنية والاجتماعية المختلفة.

وإعطاء العمل وإتقانه أولوية متقدمة في المجتمعات الإسلامية يلقي على مؤسسات التعليم فيها مسؤوليات جسامًا؛ تتمثل في المواءمة بين أنواع التعليم (ديني، مدني، عام، فني، تقني، حكومي، خاص)، ومخرجاته ومطالب الحياة؛ فليس مقبولاً ولا معقولاً أن تتنامى نسبة بطالة المتعلمين في المجتمعات الإسلامية عامًا بعد عام، يستوي في ذلك من يتخرجون في التعليم الفني والتقني – قبل الجامعي – ومن يتخرجون في التعليم الجامعي ذاته. إن هؤلاء المتعلمين العاطلين يمثلون قنابل تهدد الأنظمة الاجتماعية، وعلى الراشدين من أبناء الأمة – حكامًا ومحكومين في

---

(١٧٠) السورة (٧٣) المزمل: ٢٠.
(١٧١) السورة (٩٤) الشرح: ٧-٨.
(١٧٢) رواه الديلمي في مسند **الفردوس** عن ابن عمر وأنس.
(١٧٣) نقلاً عن الماوردي، مرجع سابق، ص ١٦٥.

كـــل القطاعـــات – أن يتداركوا هذا الخطر الداهم وعلى القائمين على شئون التعليم – بخاصـــة – أن يبادروا بتغيير سياسته، وتعديل مناهجه؛ وترشيد أساليبه؛ بصور تجعل التعليم وسيلة إلى النماء الشامل المطرد.

وأحســـب أن تحقيق هذه الغاية في ربط التعليم بالعمل، وتسريع عائد التعليم علـــى المجـــتمع غاية لا يجدي فيها الإصلاح الجزئي لأنظمة التعليم، وإنما يحتاج الأمـــر إلى إعادة بناء التعليم في الأقطار النامية كلها، في ضوء الخبرات المتراكمة فـــي مجال تطوير التعليم في بلاد العالم كافة. ويمكن للأقطار النامية أن تختار من تلـــك الخـــبرات، وأن تركـــب منها نموذجًا جديدًا يلائم كلاً منها، ويسمح للثوابت الثقافـــية لكـــل شعب أن تترسخ، مثلما يسمح – في الوقت ذاته – للمتغيرات الثقافية لذات الشعب أن تتجدد ، في ضوء متطلبات التقدم العلمي والتطور التقني والفني.

وفـــي حديثـــنا عن نشدان الثقافة الإسلامية للتنمية – على النحو الذي حددناه قـــبلاً – عليـــنا أن نستحضر الخصائص الأخرى التي قدمناها هنا لهذه الثقافة، وأن نعملهـــا جمـــيعًا فـــي بـــيان خصيصة نشدان الثقافة الإسلامية للتنمية؛ فخصيصة "العقلانـــية" التـــي قدمناها هنا في إطار معين تفرض علي كل مثقف عربي مسلم – رجلاً كان أو امرأة، أن يحسن فَهم أصول دينه، وأن يخلِّص نفسه ، ويخلص ثقافته مـــن علل أو معوقات حالت – ولا تزال تحول – دون تنمية هذه الثقافة. ولنذكر هنا بعض العوامل التي نراها معوقات للتنمية.

معوقات التنمية الشاملة

➢ الماضويـــة :

انحـــياز بعض المسلمين إلى الماضي، ومحاولة استنساخه ليكون هاديًا لحياة المســلمين المعاصـــرة. وهذا فيما أحســـب تعبير صارخ عن العجز العقلي الماثل فيمـــن ينادون بمثل هذا النموذج. ولا يعدم هؤلاء الماضويون حديثًا نبويًا ينسب إلى الرســـول ﷺ، يقدمونـــه حجة على التمترس داخل قوقعة الماضي، أو آية من آيات القـــرآن الكـــريم ينـــتزعونها من سياقها العام، ويعزلونها عن منظومة آيات كريمة تكملها وتفسرها. فقد حدث أني كنت أشاهد برنامجًا تليفزيونيًا تبثه إحدى الفضائيات العربية عن "الدين والحياة" وكان الموضوع المحدد للبرنامج هو "ظاهرة الجوع في العـــالم" التـــي يعانـــي مـــنها معظم سكان العالم اليوم. وقد سمعت خلال البرنامج مداخلتيـــن، ذكر من قام بالأولى منهما قول الحق تبارك وتعالى: ﴿وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ بِشَيْءٍ مِنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِنَ الأَمْوَالِ وَالأَنْفُسِ وَالثَّمَرَاتِ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ﴾(١٧٤). وتـــابع صاحب المداخلة حديثه ليقول: إن الجوع غضب من الله على الناس بسبب المعاصي، وعلينا أن نستغرق في الاستغفار والعبادة، وأن نعود إلى الله؛ حتى يشبع الجَوعـــى ويغـــنى الفقراء. وهكذا ببساطة تتحول المعضلات الإنسانية الكبرى إلى قضـــايا قولـــية؛ يكتفي فيها بعض المسلمين بذكر آية من القرآن الكريم، ولا شيء قبل، ولا شيء بعد...

والمطلـــوب في الثورة الثقافية الإسلامية التي تنشد تنمية أحوال المسلمين أن نتواصـــى جمـــيعًا بـــألا نـــنحاز عقليًا وشعوريًا إلى الماضي على حساب الحاضر

---

(١٧٤) السورة (٢) البقرة: ١٥٥.

والمستقبل، وألا نبسِّط المشكلات على النحو الذي يدعو فيه "صاحبنا" إلى القضاء على الجوع، بأن نجلس في دورنا أو في مساجدنا نستغفر، ونبتهل، وندعو الله، وكأن السماء سوف تستجيب لدعائنا بأن تمطر ذهبًا أو فضة أو طعامًا سماويًا. ونسي صاحب المداخلة التي أشرنا إليها أن "الجوع" ظاهرة ترد إلى أسباب كونية لا دخل للناس فيها كالقحط والتصحر، وإلى تاريخ طويل كان للدول الأوروبية الاستعمارية فيه دور كبير، تمثل في نهب خيرات الدول المستعمرَة، وتركها في فقر مدقع، ولا تزال تتابع سيرتها بالقروض والديون التي تمنحها للدول الفقيرة. كما يعود الجوع إلى ظلم اجتماعي ماثل في التوزيع غير العادل لعوائد المصادر الطبيعية للحياة، على المواطنين في كثير من الدول داخل كل دولة، وبين الدول بعضها بعضًا.

➢ الانغلاق الثقافي:

والمثال الثاني لمعوقات التنمية تصور بعض الناس أن المسلمين يمكن أن يعزلوا أنفسهم عن الثقافات الأخرى؛ بدعوى أن الثقافات الأخرى يصدق عليها أنها "**ضالة مُضلة، غازية**" وأن السبيل المثلى لصيانة ثقافتنا وتنمية ثرواتنا البشرية والمادية هي أن نعزل أنفسنا في مَعْزَل ثقافي حتى لا تتسرب إلينا موجات الثقافات الفاسدة. ومرة أخرى أقول – إزاء هذه الرؤية – إنها تعبير عن الإحساس بالدونية، وأمارة على العجز عن مواجهة ما يكتنف أمتنا من تحديات.

وحري بنا أن نفقه أنفسنا، وأن نجلِّي لذواتنا، ولشبابنا وللآخرين جواهر ثقافتنا الإسلامية التي علاها الصدأ، لاعتبارات شتى؛ إن علينا أن نَعِي بقلوبنا وعقولنا أننا أمة "الدين الخاتم"، وأن ثقافتنا الإسلامية قد زودت الثقافات الإنسانية بروافد عقلية كثيرة؛ فالثقافة الغربية عندما كانت في بواكير عصر نهضتها أخذت من الثقافة العربية الإسلامية في الأندلس، وترجمت من العربية شروحها وتأويلاتها للثقافة اليونانية القديمة. لقد أخذ الغرب من الثقافة الإسلامية "المنهج التجريبي" في العلوم الفيزيقية، بعد أن طوره العرب من مجرد القياس العقلي إلى منهج "الاستقراء

والتجريب" ومن خلاله طورت الثقافة الغربية في عصر النهضة جهودها في مجال العلوم الطبيعية وتطبيقاتها...

ورفضـــت الثقافة الغربية النهج الإسلامي المتوازن، فيما يخص "الإنسانيات" و"الاجتماعــيات"؛ لأن ركــيزة الفكــر فيهما تقوم على "الإيمان التوحيدي"، وعلى "الوســطية" الإسلامية التي تؤاخي بين ثنائيات شاعت في الثقافة الغربية تفصل بين الــبدن والــروح، وبين الدين والدولة، وبين البرهان النقلي (الموحي به) والبرهان العقلــي، وغير ذلك من الثنائيات النكدة، التي عانت منها الثقافة الغربية أشد معاناة؛ حــتى وصفها أحد أعلام الفكر الغربي بأنها جعلت الثقافة الغربية ثقافتين، وعوقت بهذا الثورة العلمية(١٧٥).

وأنهي هذه الجزئية التي أعدها أحد المعوقات للعمل في سبيل التنمية الشاملة بتأكــيد أنــه ينبغــي الحرص على أن نحاور الثقافات الأخرى، لا أن ننكفئ على ثقافتــنا؛ ونخلي لها الميدان، وأن نجيد الوسائل وأدوات الخطاب التي تصطنعها هذه الــثقافات، لــندل الآخرين على نجاعة موقفنا في كثير من القضايا الإنسانية، ولنفيد مــن إنجــازاتهم العلمــية – كمــا أفــاد الغــرب قبلاً من إنجازات الثقافة العربية الإســلامية– ففــي مأثوراتنا العربية أن الحكمة ضالة المؤمن، يأخذها أنى وجدها، وهو أولى الناس بها.

* الموقف الناقد من محفزات التنمية:

واعــتقد أن تنمــية الثروة البشرية والمادية تحتاج إلى أن توظف خصيصة "العقلانــية" التي وسمت بها – في هذا الكتاب – الثقافة الإسلامية على نحو ما قدمنا – وهــذه العقلانــية تفرض علينا أن نتدرب – كبارًا وصغارًا – على أن يكون لنا موقف ناقد تجاه ذواتنا ، وتجاه تراثنا ، وتجاه الآخرين .

---

(175) Snow, C.P. The Two Cultures and the Scientific Revolution. New York: Cambridge University Press, 1961. p. 58.

والموقف الناقد الذي أدعو إليه لا يعني النقض أو الهدم؛ وإنما يعني أن نرى الإيجابيات والسلبيات في آن واحد؛ بمعنى أن نرى الجوانب المضيئة والجوانب المعتمة في الكيانات التي ندركها؛ بعيون مفتوحة، وعقول سؤولة، طلبًا لمعرفة الحق، ونشدانًا للسبل المؤدية إليه.

والموقف الناقد الذي أدعو إليه سبيلاً لتنمية الثروة المالية والثورة الثقافية، موقف يتجافى تمامًا مع الأهواء ، أيًا كان نوعها، وأيًا كانت دواعيها؛ إنه موقف العدل والإنصاف؛ دون تحيز للذات، أو للتراث، إنه موقف يرفع فيه الفرد والجماعة والأمة الغشاوة التي في عيونهم، والأغلال التي في عقولهم؛ من أثر الإلف، أو التقليد، أو الرخاوة الحسية والعقلية، أو الجهل – وكلها سمات إنسانية – ليروا بعيون عقولهم فيما يَعرض لهم، أو يُعرض عليهم من نصوص (Texts) معان؛ يقلبونها في أفئدتهم، ويصنفون منها فكرًا جديدًا، يلائم حاضرهم، ويخصب مستقبلهم.

الموقف الناقد الذي أدعو إليه يحترم الماضي، ولكنه لا يقدسه، ويرفض عبادة الأوثان – حجرًا كانت أو بشرًا أو معرفة – ويطمح دائمًا أن يصنع الإنسان – بسلطان الله – فكرًا جديدًا ومتجددًا.

والموقف الناقد – أيضًا – يستشرف المستقبل، ويتخيل معالمه، ويرى قسماته، مختلفةً ألوانها. وبعد أن يُفْرِغ صاحبه كل ما في وسعه يدع الأمر للخلاق العظيم – سبحانه – بديع السماوات والأرض وما بينهما وما تحت الثرى.

والموقف الناقد على الوجه الذي قدمت لا يعتبر التراث الثقافي البشري الذي أفرزه "تدين" المسلمين عبر الأجيال خيرًا كله؛ وإنما يرى فيه – بوصفه تراثًا بشريًا– الخبيثَ والطيب والدخيل والمنحول.. وأنه – لهذا – بحاجة إلى غربلة عقلية..

والموقف الناقد لا يرى أن كل وافد ثقافي شر مستطير، مناقض لعقائدنا، ومناف لشرعتنا؛ ولذا فإنه مطلوب من أولي العزم من أهل الذكر في كل مجال أن يفحصوا الوفود الثقافية الأجنبية؛ ليروا مدى ملاءمتها للخصائص الثوابت في ثقافتنا. وأحسب أن كثيرًا منها ملائم، وأن وقفتنا مع الوفود الثقافية ينبغي أن تكون مقصورة على ما يمكن أن يحدث خدشًا أو خللاً في الهويَّة الثقافية الإسلامية للذوات أو الجماعة أو الأمة، ونواة هذه الهوية ماثلة في العقيدة الدينية واللغة.

وحــري بمثل هذا الموقف أن يبرئ التثقيف الإسلامي من آفتين: آفة الجمود أو التنطع الفكري التي استعاذ منها الرسول المصطفى ﷺ، وآفة السيولة أو التسيب الفكري. والبرء من هاتين الآفتين والاحتكام إلى العقلانية الإسلامية من شأنهما أن يجعلا تعاملنا مع الثقافات الأجنبية معاملة أنداد لأنداد، وليس معاملة اتباع لمتبوعين.

٨ ـ ثقافة وسطية عادلة:

ولعــل أبــرز خصيصــة للثقافة الإسلامية أنها "وسطية عادلة" وهو وصف خوطبــت به الأمة الإسلامية في قوله تعالى وتقدس: ﴿ **وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطاً لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيداً** ﴾(١٧٦).

و"وَسَــط الشــيء بفتح السين ما بين طرفيه، ووسط الشيء أفضله وأعدله، وقيل في معنى "وسطًا" في الآية الكريمة: إنها وصف يعني عَدْلاً. وقال بعضهم إنه يعني خِياراً، واللفظان – في رأي ابن منظور – مختلفان والمعنى واحد؛ لأن العدل خير والخير عدل، ويقال هو من أواسط قومه: أي من خيارهم ومن أشرفهم.

أمــا لفظــة "وَسْــط" بسكون السين، على وزن "بَيْــن" وتؤدي معناها، فهي ظــرف مكان، وليست اسمًا ولا وصفًا، يقال: جلس وَسْطَ أهله. أي بينهم. وواسطة القلادة: الجوهرة التي تكون في وسط العقد المنظوم.

فالوسَــط – إذن – فــي اللغــة لــيس الوسط أو الوسيط الحسابي؛ وإنما هو التوســط والتعادل والتوازن بين طرفين؛ بحيث لا يستبد أحدهما بالتأثير فيه؛ فيبدو الوســط موقفًــا متمايزًا، غير منحاز لأي من الطرفين ولكنه متميز عن كل منهما بسمات فارقة، إنه وسط "موزون" ﴿ **وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَوْزُونٍ** ﴾(١٧٧).

والــتوازن ظاهرة كونية، أبدعها خالق الكون، خلق كل شيء، وقدره تقديرًا؛ وصدق الله العظيم: ﴿ **مَا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِنْ تَفَاوُتٍ** ﴾(١٧٨).

---

(١٧٦) السورة (٢) البقرة: ١٤٣.
(١٧٧) السورة (١٥) الحجر: ١٩.
(١٧٨) السورة (٦٧) الملك: ٣.

ولكــنها ســنن مطردة لا تتخلف ولا تتنافر برغم ما بين مفرداتها من تباين، وصدق الله العظيم: ﴿ **الشَّمْسُ وَالْقَمَرُ بِحُسْبَانٍ وَالنَّجْمُ وَالشَّجَرُ يَسْجُدَانِ وَالسَّمَاءَ رَفَعَهَا وَوَضَعَ الْمِيزَانَ أَلاَّ تَطْغَوْا فِي الْمِيزَانِ وَأَقِيمُوا الْوَزْنَ بِالْقِسْطِ وَلاَ تُخْسِرُوا الْمِيزَانَ وَالأَرْضَ وَضَعَهَا لِلأَنَامِ** ﴾(١٧٩).

ووســطية الــثقافة الإســلامية انعكاس طبيعي لمنهج الإسلام الوسط العدل، المــتعادل، المــتوازن في الاعتقاد، وفي الشريعة، وفي آداب التعامل وفي الميثاق الخلقي الذي يكفل عمران الكون، ويربط الناس جميعًا بخالق الكون الذي استعمرهم فــيه – وأمــثلة الوسطية الإسلامية كثيرة، وسوف ننتقي هنا بعضها مما له عروة وثقى بالشخصية المسلمة.

* الله والإنسان:

وســطية الاعتقاد بأحدية الخالق، وعبودية كل ما خلق له، فكل مخلوقات الله – عز وتقدس – تسبحه وتعبده ، ولكن البشر لا يفقهون تسبيح المخلوقات الأخرى، وتكمــل هــذه العقــيدة بتســييد الله للإنسان في الأرض، وتسخير ما عدا الإنسان للإنســان. أي أن الإنسان سيد في الكون وليس سيد الكون؛ إذ أن سيد الكون هو الله – عــز وتقدس – والإنسان مستخلف عن الله، وهو عبد للخالق الحي الباقي القيوم علــى هــذا الكون في النشأة والمسار والمصير... وتبدو الوسطية هنا في أن منهج الإسلام وسط عدل بين من يؤلهون الإنسان، ويقولون إن إله الإنسان هو عقله، ولا سلطان على العقل البشري إلا للعقل. وتلك مقولة مستنكرة في الإسلام ﴿ **أَرَأَيْتَ مَنِ اتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ أَفَأَنْتَ تَكُونُ عَلَيْهِ وَكِيلاً** ﴾(١٨٠) –ومن يرون الإنسان خطّاء أورث الخطيــئة عــن أبــي البشر آدم عليه السلام، وكذلك من يرون أنه مخلوق لا رأي له ولا إرادة ولا اختيار، وأنه أسير لقدر وجبر إلهي على نحو ما قدمناه وفندناه قبلاً(١٨١).

---

(١٧٩) السورة (٥٥) الرحمن: ٥ – ١٠.

(١٨٠) السورة (٢٥) الفرقان: ٤٣.

(١٨١) انظر: ص ١١٤ في هذا الكتاب.

* العقل والنقل :

وتــبدو وســطية الإسلام جلية في المؤاخاة العادلة بين ما جاء به الوحي وما يقــرره العقل، وأنه لا تعارض إطلاقًا بين ما جاء به الوحي وما يراه العقل الجمعي لأولــي العزم من أهل الذكر، في كل ما يعرض للناس في أمور دينهم ودنياهم. وقد ذكــرنا قبلاً أن إعمال العقل مطلوب في حقيقة الألوهية الكبرى، ووجود الله سبحانه وتعــالى، ولــنقرأ ســويًا قول الحق سبحانه وتعالى: ﴿ **لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلا اللَّهُ لَفَسَدَتَا فَسُبْحَانَ اللَّهِ رَبِّ الْعَرْشِ عَمَّا يَصِفُونَ** ﴾[١٨٢].

﴿ **يَا أَيُّهَا النَّاسُ ضُرِبَ مَثَلٌ فَاسْتَمِعُوا لَهُ إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ لَنْ يَخْلُقُوا ذُبَاباً وَلَوِ اجْتَمَعُوا لَهُ وَإِنْ يَسْلُبْهُمُ الذُّبَابُ شَيْئاً لا يَسْتَنْقِذُوهُ مِنْهُ ضَعُفَ الطَّالِبُ وَالْمَطْلُوبُ** ﴾[١٨٣].

* قضية النبوة:

وتــتجلى وســطية الإســلام فــي قضية النبوة؛ إذ يرى الإسلام أن الأنبياء والرســل بشــر أوحي إلى كل منهم ليبلغ قومه رسالة نزلت عليه بلسان قومه، فهم إذن بشــر اصطفاهم خالقهم لهداية قومهم: ﴿ **اللَّهُ يَصْطَفِي مِنَ الْمَلائِكَةِ رُسُلاً وَمِنَ النَّاسِ إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ** ﴾[١٨٤].

والأنبــياء جمــيعًا بشــر يعبدون الله، ولا يُعبدون؛ أي أنهم ليسوا مقدسين. والعلاقة الفارقة بينهم وبين سائر البشر أن الله جلّ وعز – حين اصطفاهم وأرسلهم إلــى أقوامهــم أيدهــم بمعجــزات لا تتأتى لسائر البشر: ولنتأمل سويًا ما جاء في التــنــزيل حول بشرية الأنبياء: ﴿ **قَالَتْ لَهُمْ رُسُلُهُمْ إِنْ نَحْنُ إِلا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ يَمُنُّ عَلَى مَنْ يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ وَمَا كَانَ لَنَا أَنْ نَأْتِيَكُمْ بِسُلْطَانٍ إِلا بِإِذْنِ اللَّهِ وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ** ﴾[١٨٥].

---

(١٨٢) السورة (٢١) الأنبياء: ٢٢.
(١٨٣) السورة (٢٢) الحج: ٧٣.
(١٨٤) السورة (٢٢) الحج: ٧٥.
(١٨٥) السورة (١٤) إبراهيم : ١١.

﴿ ولا يَأْمُرَكُمْ أن تَتَّخِذُوا الْمَلائِكَةَ وَالنَّبِيِّينَ أَرْبَاباً أَيَأْمُرُكُمْ بِالْكُفْرِ بَعْدَ إِذْ أَنْتُمْ مُسْلِمُونَ ﴾[186].

﴿ وَمَا أَرْسَلْنَا قَبْلَكَ مِنَ الْمُرْسَلِينَ إلا إِنَّهُمْ لَيَأْكُلُونَ الطَّعَامَ وَيَمْشُونَ فِي الأَسْوَاقِ وَجَعَلْنَا بَعْضَكُمْ لِبَعْضٍ فِتْنَةً أَتَصْبِرُونَ وَكَانَ رَبُّكَ بَصِيراً ﴾[187].

وهذا هو الموقف الوسط العدل بين من يؤلهون الأنبياء ومن عصوهم، وكذبوهم، واتهموهم بأبشع التهم، وآذوهم أشد إيذاء.

* المسئولية الفردية والاجتماعية:

واحتدام الجدل في الفلسفة وعلوم الإنسان بين مذهب الفردية Individualism ومذهب الاجتماعية أو الاشتراكية Socialism. من المنظور الإسلامي لغو ما بعده لغو، وجدل فارغ لا جدوى منه، ذلك أن الإسلام يرى أن الإنسان مسئول مسئولية فردية ومسئولية اجتماعية في آن واحد، وأنهما ليسا طرفين في مُتصل؛ إذ أن إنسانية الإنسان لا تتحقق إلا في اجتماعيته، وهي جزء من فطرته التي فطره الله عليها. وما يبدو لبعض الناس فرديًا مقابلاً لما هو اجتماعي ليس إلا فرقًا في السياق Context الذي يقع فيه الحدث الإنساني.

والمسئولية الفردية مؤكدة في القرآن الكريم في آيات كثيرة منها قول الحق تبارك وتعالى :

﴿ مَنِ اهْتَدَى فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ وَمَنْ ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا وَلا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّى نَبْعَثَ رَسُولاً ﴾[188].

﴿ كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ ﴾[189].

﴿ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ ﴾[190].

---

(١٨٦) السورة (٣) آل عمران: ٨٠.
(١٨٧) السورة (٢٥) الفرقان: ٢٠.
(١٨٨) السورة (١٧) الإسراء: ١٥.
(١٨٩) السورة (٧٤) المدثر: ٣٨.
(١٩٠) السورة (٢) البقرة: ٢٨٦.

﴿ كَلا سَنَكْتُبُ مَا يَقُولُ وَنَمُدُّ لَهُ مِنَ الْعَذَابِ مَداً وَنَرِثُهُ مَا يَقُولُ وَيَأْتِينَا فَرْداً ﴾[191].

﴿ وَأَنْ لَيْسَ لِلإِنْسَانِ إِلا مَا سَعَى وَأَنَّ سَعْيَهُ سَوْفَ يُرَى ﴾ [192].

والمسئولية **الجماعية** مؤكدة بنفس القدر في آيات كثيرة – أيضًا – منها قول الله تعالى وتقدس:

﴿ وَاتَّقُوا فِتْنَةً لا تُصِيبَنَّ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْكُمْ خَاصَّةً وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ ﴾[193].

﴿ إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾[194].

﴿ وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعاً وَلا تَفَرَّقُوا ﴾[195].

﴿ وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴾[196].

﴿ وَلا تَكُونُوا كَالَّذِينَ تَفَرَّقُوا وَاخْتَلَفُوا مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَهُمُ الْبَيِّنَاتُ وَأُولَئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ ﴾[197].

والمسلم حين يقيم الصلاة منفردًا يتعبد بصيغة الجمع ، لا بصيغة المفرد؛ إذ يقول: ﴿ إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ ﴾[198].

والأحداث الفردية الكبرى التي تقع في حياة الناس جميعًا، كالصحة والمرض والموت أمور تحكمها سنة ليس فيها استثناء.

ولذا... فهي فردية جمعية في آن واحد وهذا ما تشير إليه الآية الكريمة:

---

(١٩١) السورة (١٩) مريم: ٧٩-٨٠.

(١٩٢) السورة (٥٣) النجم: ٣٩-٤٠.

(١٩٣) السورة (٨) الأنفال: ٢٥.

(١٩٤) السورة (٤٩) الحجرات: ١٠.

(١٩٥) السورة (٣) آل عمران: ١٠٣.

(١٩٦) السورة (٣) آل عمران: ١٠٤.

(١٩٧) السورة (٣) آل عمران: ١٠٥.

(١٩٨) السورة (١) الفاتحة: ٥-٦.

﴿ كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ وَنَبْلُوكُمْ بِالشَّرِّ وَالْخَيْرِ فِتْنَةً وَإِلَيْنَا تُرْجَعُونَ ﴾[199].

وتتجلى وسطية الإسلام في التئام المسئولية الفردية بالمسئولية الاجتماعية في اعتبار أن قتل نفس – بإطلاق – بغير حق يُعادل قتل الناس جميعًا.

﴿ مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرائِيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْساً بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعاً وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعاً ﴾[200].

وقد أفتى "ابن حزم" وغيره من العلماء بأنه إذا مات رجل جوعًا في بلد اعتبر أهل هذا البلد قتلة، وأخذت منهم الدية لأهل الميت.

ووسطية الإسلام ماثلة في كل الشعائر والعبادات وفي أساليب التعامل مع الناس والأشياء، وفي تكثيف شديد للقول يمكن أن نستحضر الوسطية في دعوة الإسلام إلى العناية بأمور الدين وأمور الدنيا في مثل قوله تعالى: ﴿ فَآتَاهُمُ اللَّهُ ثَوَابَ الدُّنْيَا وَحُسْنَ ثَوَابِ الآخِرَةِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ ﴾[201]؛ ﴿ فَإِذَا قُضِيَتِ الصَّلاةُ فَانتَشِرُوا فِي الأَرْضِ وَابْتَغُوا مِنْ فَضْلِ اللَّهِ وَاذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيراً لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾[202]. والدعوة إلى التوسط في الإنفاق بين البخل والسفه ﴿ وَلا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُوماً مَحْسُوراً ﴾[203].﴿ وَلا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَبْخَلُونَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ هُوَ خَيْراً لَهُمْ بَلْ هُوَ شَرٌّ لَهُمْ ﴾[204].

وفي الدعوة إلى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر تجسيد بارز لامتزاج المسئولية الفردية بالمسئولية الاجتماعية. وفي مجال تعامل الناس مع بعضهم بعضًا حض الإسلام على المحبة، والإخاء، والتكافل، والإيثار وصلة الأرحام، والتوصية برعاية الجار، ونهى عن التحاقد والتحاسد والتباغض والتغابن والتنازع والأنانية.

---

(١٩٩) السورة (٢١) الأنبياء : ٣٥.
(٢٠٠) السورة (٥) المائدة : ٣٢.
(٢٠١) السورة (٣) آل عمران: ١٤٨.
(٢٠٢) السورة (٦٢) الجمعة : ١٠.
(٢٠٣) السورة (١٧) الإسراء: ٢٩.
(٢٠٤) السورة (٣) آل عمران: ١٨٠.

وأحسب أن قمة اندماج المسئولية الفردية في المسئولة الاجتماعية تمثلت في **مشــروعية الجهاد**، والجهاد على وزن فِعال ومثله المجاهدة، ويعنيان في اللغة بذل الوســع، وإفراغ الجهُد، واستنفاد الطاقة. والجهاد في الإسلام لا يكون إلا في سبيل الله، وابتغاء مرضاته.

والجهــاد فــي الإسلام مقترن دائمًا بتحقيق المقاصد الأساسية التي جاء بها الإسلام وهي حفظ وتنمية وتوظيف الدين، والنفس، والعقل، والنسل، والمال.

والعــدوان علــى هذه الضروريات من أي قوى خارجية، يسوغ الجهاد في ســبيل الله؛ لــتكون كلمة الله هي العليا. وهذا هو ما نص عليه حديث نبوي شريف (جاء في صحيح مسلم)، يقول الرسول ﷺ: "إن الرجل يقاتل شجاعةً، والرجل يقاتل غضــبًا وحمية عصبية، والرجل يقاتل للمغنم، والرجل يقاتل رياء، فمن قاتل لتكون كلمة الله هي العليا فهو في سبيل الله"(٢٠٥).

وواضــح فــي الحديــث عدم مشروعية ا لجهاد إلا أن يكون في سبيل الله؛ فالقــتال لإظهار القوة، أو لدوافع عصبية أو لنهب أموال الناس؛ أو للرياء ليس من الجهاد في شيء؛ وإنما هو عدوان وطغيان لا يرضاه الإسلام.

وعــائد الجهاد منفعة الفرد ومنفعة الأمة؛ فالله جلت قدرته غني عن العالمين **﴿ وَمَنْ جَاهَدَ فَإِنَّمَا يُجَاهِدُ لِنَفْسِهِ إِنَّ اللَّهَ لَغَنِيٌّ عَنِ الْعَالَمِينَ ﴾**(٢٠٦). **﴿ اتَّقُوا اللَّهَ وَابْتَغُوا إِلَيْهِ الْوَسِيلَةَ وَجَاهِدُوا فِي سَبِيلِهِ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾**(٢٠٧).

والقعــود عــن الجهاد في سبيل الله، وتفضيل بعض الناس على الجهاد جمع المال للإنفاق على الأهل والعشيرة، ورواج التجارة أمر مذموم شرعًا، وجاء بشأنه تهديــد رباني للجماعة والأمة. ولنقرأ سويًا قول الحق تبارك وتعالى: **﴿ قُلْ إِنْ كَانَ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ وَإِخْوَانُكُمْ وَأَزْوَاجُكُمْ وَعَشِيرَتُكُمْ وَأَمْوَالٌ اقْتَرَفْتُمُوهَا وَتِجَارَةٌ**

---

(٢٠٥) صحيح مسلم (شرح النووي)، جـ ١٣، ص ٤٩-٥٠.
(٢٠٦) السورة (٢٩) العنكبوت:٦.
(٢٠٧) السورة (٥) المائدة : ٣٥.

تَخْشَوْنَ كَسَادَهَا وَمَسَاكِنُ تَرْضَوْنَهَا أَحَبَّ إِلَيْكُمْ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَجِهَادٍ فِي سَبِيلِهِ فَتَرَبَّصُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ وَاللَّهُ لا يَهْدِي الْقَوْمَ الْفَاسِقِينَ ﴾(٢٠٨).

والجهــاد في الإسلام يكون ببذل الجهد العضلي والفكري، وبذل المال، وبذل الــنفس في سبيل الحق، ونشر الدعوة الإسلامية، والدفاع عنها، ولنقرأ معًا قول الله تعــالى: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ جَاهِدِ الْكُفَّارَ وَالْمُنَافِقِينَ وَاغْلُظْ عَلَيْهِمْ ﴾(٢٠٩). ﴿ فَلا تُطِعِ الْكَافِرِينَ وَجَاهِدْهُمْ بِهِ جِهَاداً كَبِيراً ﴾(٢١٠). ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَى تِجَارَةٍ تُنْجِيكُمْ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ ﴾(٢١١). ﴿ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَتُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ ﴾(٢١٢).

﴿ فَلْيُقَاتِلْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ الَّذِينَ يَشْرُونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا بِالآخِرَةِ وَمَنْ يُقَاتِلْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَيُقْتَلْ أَوْ يَغْلِبْ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْراً عَظِيماً ﴾(٢١٣).

وتأتــي الشــهادة فــي سبيل الله في أعلى درجات المسئولية الاجتماعية، إذ يضحي فيها المسلم بذاته من أجل الحق الذي يؤمن به، ودفاعًا عن حقوق الناس في الحــياة والحــرية والكرامة التي أرادها الله للإنسان، ودرء عدوان، أو قتال فرض علــى المسلمين، وصدق الله العظيم: ﴿ كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ وَهُوَ كُرْهٌ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئاً وَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تُحِبُّوا شَيْئاً وَهُوَ شَرٌّ لَكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لا تَعْلَمُونَ ﴾(٢١٤).

وجديــر بالذكــر أن نؤكــد هــنا أن الجهاد والاستشهاد عملان إسلاميان لا يوجهــان إطلاقًــا إلا إلــى أعداء المسلمين الذين حاربوا المسلمين، وأخرجوهم من

---

(٢٠٨) السورة (٩) التوبة : ٢٤.
(٢٠٩) السورة (٩) التوبة: ٧٣.
(٢١٠) السورة (٢٥) الفرقان: ٥٢.
(٢١١) السورة (٦١) الصف: ١٠.
(٢١٢) السورة (٦١) الصف: ١١.
(٢١٣) السورة (٤) النساء: ٧٤.
(٢١٤) السورة (٢) البقرة: ٢١٦.

ديـــارهم، وســـلبوا أموالهـــم، واعتدوا على أعراضهم، وذلك إعمالاً لقول الحق عز وتقـــدس: ﴿ لا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ إِنَّمَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ قَاتَلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَأَخْرَجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ وَظَاهَرُوا عَلَى إِخْرَاجِكُمْ أَنْ تَوَلَّوْهُمْ وَمَنْ يَتَوَلَّهُمْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ ﴾[٢١٥].

ولنتســـاءل – كعادتـــنا – **ما تضمنيات وتطبيقات** هذه الخصيصة "الوسطية الإسلامية" في مجالات التربية والتعليم؟

وسوف أقول هنا كلمات قصارًا، وأعد ببسطها، موزعة على الفصول الثلاثة التالية في هذا الكتاب.

١- الوســـطية فـــي أهـــداف التعلـــيم تتطلب القسطاس والعدل في اختيار الأهداف بصـــورة تـــتوازى فيها العناية بالنواحي البدنية والعقلية والروحية والاجتماعية والتقنـــية فـــي اختـــيار أهداف التعليم لنحقق تنمية شاملة لثروة الأمة البشرية، ترسخ ثقافتها، وتجدد حياتها، وتؤمن احتياجاتها الاقتصادية والسياسية والأمنية.

٢- وأن نـــتوازن فـــي اختيار محتويات مناهج التعليم؛ بحيث تتضمن هذه المناهج أفضل ما في موروثاتنا الثقافية، وأنفع ما حققه التقدم العلمي والتقني والفني في العصـــر الحالـــي فـــي ثلاثة مجالات رئيسية للعلوم: علوم الماهيات Know-what وعلوم الكيفيات Know-how وعلوم المآلات know-where-to.

٣- وأن نـــوازن فـــي عملـــيات التدريس والتعلم بين ما ألفناه في طرق التعليم من أســـاليب تنمـــي ثقافـــة الذاكرة، وأساليب استحدثت في هذا المجال؛ تهدف إلى تنمـــية العملـــيات العلـــيا للتفكـــير عند المتعلمين، وتنمي فيهم الطموح العقلي والاجتماعـــي، وتفـــتح أمـــامهم الطـــرق إلى ما يحقق ذواتهم، وما يفضي إلى الإبـــداع والابـــتكار فـــي مجـــالات الفكـــر النظري ومجالات التطبيق العملي على سواء.

---

(٢١٥) السورة (٦٠) الممتحنة: ٨-٩.

٤- وفـــي الإدارة التعليمية يجب أن نتوسط بين إدارة التعليم إدارة مركزية متسلطة ثبـــت خطؤهـــا علمـــيًا، وتـــأكدت مخاطـــرها على العاملين في مجال التعليم – معلميـــن وطلابًا – وإدارته إدارة محلية – لا مركزية – تكون فيها المدرسة الواحـــدة هـــي "الوحدة الأساسية" في الوصف والتحليل والتشخيص والتطوير والتسيير.

٥- وفي تقويم التعليم يتطلب "العدل" "الوسط" ألا يقتصر تقويم الطلاب على امتحان واحـــد نهائـــي كـــل عام؛ بل يجب أن يولي المعلمون اهتمامًا كبيرًا لما يسمى "الـــتقويم التكوينـــي": الـــذي يفيد منه المتعلمون أولاً بأول. وإذا كانت الوسطية تعنـــي العـــدل والاعـــتدال والاســـتقامة، فلماذا يقتصر التقويم على تقويم أداء الطلاب وحدهم؟ لماذا لا ندخل في جوانب التقويم كل المتغيرات التي تؤثر في عملـــيات الـــتعلم: المعلمين والمديرين، والمواد التعليمية التي تتاح للطلاب من قبل الجهات المسئولة عن التعليم ...

الفصل الثالث

بعض مُدخلات التعليم

- الغايات والأهداف
- مناهج التعليم
- إعداد العاملين فى مجال التعليم

الفصل الثالث

مدخلات التعليم

وظيفة هذا الفصل :

قدمنا في الفصل الأول أنه يمكن أن ينظر إلى التعليم المدرسي في أي مجتمع على أنه نظام **System** أو نسق ثقافي أيكولوجي **Cultural Ecosystem**»[1]. وأن هذا المنهج في النظر يتيح لنا أن ننظر في مكونات هذا النظام وفي العلاقات القائمة بينها، وقلنا إن هذه النظرة تيسر لنا أن نبحث النظام التعليمي؛ وذلك بأن نصف واقعه الراهن، والعلاقات الماثلة بين مكوناته أو أنظمته الفرعية، وأن نشخص مدى فاعلية النظام كله، ومدى فاعلية كل مكون فيه في تحقيق الغايات المرجوة من النسق التعليمي، وحينئذ يستطاع وصف مواطن القوة وجوانب الضعف في ذلك النظام؛ ومن ثم تتاح فرص لإصلاحه، أو تطويره، أو إعادة بنائه.

وقلنا - أيضًا - إن دراسة النسق التعليمي يمكن إنجازها بالنظر في: مدخلات النظام Inputs وفي العمليات التي تجري داخله Processes، وأخيرًا بالنظر في مخرجاته Outputs، أي المنتج النهائي لهذا النسق، وهم من يتابعون التعلم فيه من مرحلة إلى مرحلة، ومن يتخرجون فيه، ويعملون في مرافق الحياة المختلفة.

---

(١) راجع ص ٥٧ - ٦٠ في هذا الكتاب.

وهذا الفصل مخصص للنظر في بعض مدخلات النسق التعليمي، ونعني بها الطاقـــات الماديـــة والبشرية والتنظيمية التي ندخلها في قلب النظام، بوصفها القوى الفاعلة التي نزود بها النظام كي يتحرك لأداء الوظائف المرجوة منه.

ونحـــن إذ نقـــول ذلك عن المدخلات في نظام التعليم لا ننوي استقصاء هذه المدخــــلات – أكمـــل استقصاء – لأن هذا يخرجنا عن السياق الذي من أجله وضع الكـــتاب. وإنمــــا ســـوف ننتقي هنا أبرز المدخلات في النسق التعليمي؛ لندلك على طبـــيعة كل منها من المنظور الإسلامي، ولنوضح رؤية الثقافة الإسلامية لمصادر كل مُدْخَل ، وأهميته في المجتمعات الإسلامية.

والمدخـــلات التـــي سوف نحدثك عنها هنا هي الأعمال التي يضطلع بها أي نظـــام تعليمي قبل الاستغراق في عمليات التدريس Teaching والتعلم Learning وهي العمليات التي نخصص لها الفصل الرابع إن شاء الله.

وقد اخترنا للمعالجة في هذا الفصل المدخلات التالية:

(١) غايـــات التعلـــيم أو أهدافه العامة، وهي عادة محاولة للإجابة عن السؤال: لماذا نعلّم؟

(٢) محـــتويات مناهج التعليم Curriculum Contents والمواد التعليمية التي تعد قبل الانغماس في الموقف التعليمي ذاته.

(٣) إعـــداد العاملين في مجال التعليم والأدوار التي يقوم بها المعلم من منظور إسلامي.

وثمة "مدخلات" أخرى تتصل – مثلاً – بالأبنية المدرسية، والتجهيزات التي ينبغي أن تزود بها والموازنات المالية التي تخصص للتعليم – مركزيًا ولا مركزيًا. ومثل هذه المدخلات ذات أثر في تسيير النظام، ولن أتعرض لها هنا؛ لأنها خارجة عن نطاق تخصصي المهني الدقيق.

المدخل الأول: غايات التعليم

غايـــة كـــل شـــيء أو عمـــل نهايته وآخره، وغاية أي مشروع هي الفائدة المقصـــودة منه. ويستعمل لفظ غاية – أيضًا – بمعنى نهاية الطاقة؛ يقال: غايتك أن تفعـــل كـــذا؛ بمعـــنى نهاية طاقتك أن تنجز كذا. وتستخدم في اللغة الإنجليزية في الســـياق العـــام للحديـــث عـــن أهداف التعليم أربع كلمات، هي: Aims, Goals, Objectives and Purposes ، وفـــي كثـــير مـــن الكـــتابات الإنجليزية يستخدم اللفظـــان Aims and Goals للدلالـــة علـــى الغايات العامة للتعليم، ويستخدم لفظ Objectives لـــيدل علـــى أهـــداف أنواع التعليم ومراحله المختلفة، ويستخدم لفظ Purposes للدلالـــة علـــى الأغراض التعليمية التي يتوخى تحقيقها من خلال تعليم بعض المواد أو الأنشطة أو الوحدات الدراسية.

وهـــذا يعنـــي أن **غايات التعليم وأغراضه** يمكن أن ينظر إليها على أنها تقع فـــي مســـتويات ثلاثة: **(أ) المستوى العام** كأن يقال: من أهداف التعليم في المملكة العربـــية السعودية: تنمية روح الولاء لشريعة الإسلام، وذلك بالبراءة من كل نظام أو مـــبدأ يخالف هذه الشريعة، واستقامة الأعمال. وفي هذا المستوى نزكي استخدام مصـــطلح "غاية". **(ب) مستوى المرحلة الدراسية**: كأن يقال: من أهداف التعليم في المـــرحلة الابتدائـــية: تنمـــية العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفس الطفل ورعايته وتربيـــته تربية إسلامية متكاملة في خلقه وجسمه وعقله. وفي هذا المستوى نزكي اســـتخدام مصطلح "هدف". **(ج) مستوى المادة الدراسية أو النشاط**، كأن يقال في أغراض تعليم اللغة العربية (مثلاً): تنمية قدرات الطلاب على استيعاب الفكرة الرئيسية فيما يقرءون أو يسمعون وأنسب مصطلح لهذا المستوى هي كلمة "غرض".

وغايـــات التعلـــيم مبحـــث يهـــتم به الفلاسفة والسياسيون وعلماء الاجتماع والاقتصـــاديون والمـــنظرون فـــي مجـــال الفكر التربوي والممارسون للتعليم في المـــدارس. والعـــناية بـــتحديد غايـــات التعليم وأهدافه عمل عقلاني يرادفه تحديد الوجهـــات التـــي ينبغـــي أن يـــتجه إلـــيها التعليم، وتعيين الاتجاهات والتوجهات والمهـــارات التي ينبغي أن يحرص نظام التعليم على معاونة الطلاب في اكتسابها، حتى يتأتى للمجتمع أن يصون ثقافته وينميها، ويجددها جيلاً بعد جيل.

وتحديد أهداف التعليم وأغراضه أمر مطلوب؛ لكي يعرف المعلمون والطلاب – أيضًا– الطريق الذي عليهم أن يسلكوه لتحصيل معارف معينة أو لتنمية مهارات وقدرات بذاتها، مما يفيد الأفراد والمجتمع بعامة...

وقد أدى نجاح المؤسسات الصناعية في تحديد مواصفات دقيقة لمنتجاتها، وكذلك نجاح المؤسسات الإدارية والتجارية في تحليل نظم العمل فيها إلى وضع برامج محكمة للإنتاج؛ أدت إلى تحسين نوعية المنتجات الصناعية، وزيادة مهارات العاملين في خطوط الإنتاج، وفي مجالات الإدارة. وقد أغرى هذا النجاح المعنيين بالتربية منذ منتصف الخمسينيات في القرن العشرين إلى تطبيق ما يسمونه "الأهداف السلوكية (Operational Objectives) التي يجب أن تحققها مؤسسات التعليم في المجالات: المعرفية Cognitive، والوجدانية Affective، والنفسحركية Psychomotor . حدث هذا في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم شاع هذا الفكر وذاع حتى ملأ سائر البقاع ، وأعان على ذيوع "الأهداف" السلوكية آنذاك أن كانت "النظرية السلوكية" في علم النفس في أوج ازدهارها ، حيث جدد "سكنر Skiner " ما كان قد بدأه "واطسن Watson" في تأصيل النظرية السلوكية في علم النفس.

والثابت أن "الأهداف السلوكية" في مجالات التربية والتعليم لم تحقق ما أنجزته "الأهداف السلوكية" في الصناعات، وقد أدى هذا إلى أن عدَّها أحد أعلام الفكر "التربونفسي" في أمريكا خرافة من الخرافات المعوقة للتقدم[٢]. **ونتساءل: لماذا فشلت الأهداف السلوكية على هذا النحو؟ وأوجز الإجابة فيما يلي:**

(١) أن دعاة الأهداف السلوكية يصرون على أن تصاغ في عبارات يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة، وقياسها، أو تسويغ استنتاجها من سلوك

---

(2) Combs, A.W. Myths in Education: Beliefs that Hinder Progress and their Alternatives. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1979.

انظر ترجمة عربية لهذا المرجع قام بها:

عبدالمجيد شيحة، خرافات في التربية: (المعتقدات التي تعوق التقدم وبدائلها). القاهرة: عالم الكتب، الطبعة الثانية، ١٩٩٠.

ملحوظ، كما يصرون على أن تصاغ الأهداف في صيغة فعل مضارع مسبوق بأن مثل: أن يقرأ ما بين السطور، وأن يعرف النغمة العاطفية لكاتب النص، وهكذا. وبهذا فإن هذا النمط في تحديد الأهداف يعني بالأعراض والأشكال الظاهرة لسلوك المتعلم، ولا يهتم فيه بمعرفة الأسباب والدوافع، التي أدت إلى هذه البنية السطحية الظاهرة للسلوك؛ حتى يتأتى تغييرها للوصول إلى تعديل السلوك.

(٢) إن تصور الأهداف السلوكية على أنها **"السيد المطاع"** الذي لا تعقيب على رأيه، ويجب أن تخضع له سائر العمليات التالية في نظام التعليم *خطأ "ابستمولوجي" فاحش*؛ ذلك أن الأهداف مهما أحسن اختيارها، وجوّدت صياغتها - فإنها تظل ألفاظًا تعبر عن نيات وأماني من اختاروها، وقاموا بصياغتها، لما يرجون ويتوقعون أن يقوم به المتعلم. وليس حتمًا ولا منطقيًا أن يقوم المتعلم بذات السلوك الذي تمناه أو توقعه من وضعوا الأهداف السلوكية. *وفي عبارة أخرى أقول*: إن الأهداف السلوكية المصاغة قبل الموقف التعليمي لا يتصور أن تكون العامل المحدد حتمًا لسلوك المعلمين أو المتعلمين في المواقف التعليمية. *وفي عبارة ثالثة أقول*: إن المتغيرات الفاعلة في المواقف التعليمية أمور تتصل بكل متعلم في الصف الدراسي، وبالمعلم الذي يُعلِّمه، وبمجموعات المتعلمين، وبالمناخ العام الذي يتم فيه التعليم، وبنوعية المادة التعليمية التي تتم معالجتها. وهذه المتغيرات لا يمكن أن يتحكم فيها جميعًا عبارات لفظية مهما بلغت الدقة في صياغتها، وخاصة أنه تحكم من بعد Remote Control

(٣) أحسب أن الأهداف السلوكية على النحو الشائع العمل به الآن قد - وقد هنا للتقليل - تفيد في قياس بعض وحدات السلوك الصغري مثل: إخراج الأصوات التي ترمز إليها حروف اللغة من مخارجها كما في مثل: (سار وصار)، و(طاب وتاب)، ولكنها تفشل - بالتأكيد - في قياس الأهداف الكبرى مثل: تحقيق الذات Self-actualization أو تنمية المفهوم الإيجابي للذات Self-concept أو المواطنة الصالحة ونحوها من أهداف

إنسانية. وهي أهداف عريضة تؤثر تأثيرات عميقة وواسعة فيما عداها من أهداف جزئية تفصيلية... يتبارى بعض المنظرين والممارسين في سلسلتها في قوائم يمتد طولها، لدرجة تؤدي إلى عدم استيعابها أو تذكرها من قبل أعظم المدرسين.

إن هذا العمل يعتمد على التجزئة والتفكيك لما ينبغي أن يبقى كليًا في التصور وفي الأداء. وتحضرني في هذا المقام أمثلة شتى من تعلم اللغات حينما تقسم اللغة إلى الفنون: تحدث واستماع وكتابة وقراءة وملاحظة، وينفرد كل فن بقائمة من المهارات التي تترجم إلى "أهداف سلوكية". وأحسب أن "مايكل أبل" Michael Apple كان صادقا إلى حد كبير حينما وصف فيض "الأهداف السلوكية" التي تعتمد أحيانًا لتنمية المهارات بأنها عملية "استلاب للمهارات" Deskilling وليست تنمية لها.

وأعلم علم اليقين أن جهودًا كثيرة – تمثل تكلفة مالية عالية – تبذل في صياغة تلك "الأهداف السلوكية" في وزارات التعليم، وفي مراكز تطوير مناهج الوطنية والإقليمية في الوطن العربي وفي الدول الإسلامية. وقد وصل الإفراط في هذا الصدد إلى أن بعض كليات التربية في العالم العربي قد نظمت مقررًا ضمن برنامج الإعداد المهني للمعلمين تحت عنوان "الأهداف السلوكية" وأحسب أن حشد الجهد المهني للأهداف السلوكية على هذا النحو مضيعة للوقت وللمال.

(٤) ولابد أن أشير – هنا – إلى أن البحوث التربوية قد حسمت الجدل حول الأهداف السلوكية في وقت مبكر جدًا في الولايات المتحدة الأمريكية ذاتها، ومن بين هذه البحوث بحث أجري تحت إشراف علم من أعلام التربية في أمريكا هو "چون جودلاد John Goodlad " في جامعة شيكاجو[٣]، وأكدت

(3) Ammon, M.P., "The Educational Objectives: The Relation between the

The University of Chicago, 1961), p. 4, 171, 176, 178 and 185.

نـتائجه أن المعلمين يعلمون بالطريقة التي علموا هم بها، أو بالطريقة التي نُص عليها في الكتاب المقرر.

وعندي أن القول الفصل في "قضية الأهداف السلوكية" هـو ألا ننفيها أو نعدل عنها؛ فهذا عمل ليس عقلانيًا على الإطلاق؛ وإنما أدعو هنا إلـى مـا دعـوت إلـيه منذ ربع قرن تقريبًا في بحث عرض في المؤتمر السنوي للجمعـية الأمريكـية للبحـث التربوي. ومغزى هذه الدعوة هو ألا نتخذ الأهداف السلوكية "وثنـًا" نخضع لعبادته وطاعته كل العمليات التعليمية التي تجيء تالية له؛ بـل علينـا أن نصـوغها على أنها أهداف تقع في المستوى الثالث لأهداف التعليم، وهـو مـا زكيـت تسميته "الأغراض التعليمية" التي تتوخى المواقف التعليمية في المـدارس تحقيقها، وأن ثمة أهدافًا أوسع وأعمق من هذه الأهداف الجزئية يجب أن نحـرص أيضًا على حسن صياغتها، وأن نحاول - في البحث التربوي - أن نطور تقنـيات لمعرفة مدى تحقق هذه الأهداف الكبرى، وألا يدفعنا عجزنا عن قياسها إلى إنكارها أو التقليل من أهميتها.

أمـا الأهـداف السـلوكية التـي تصاغ على نحو يسمح بقياس مدى تحققها بطـريقة مباشـرة فيجب أن تؤخذ على أنها مجرد فروض Hypothesis نبدأ بها عمـلاً طويـلاً، مـتعددة جوانـبه ومتنوعة شعابه. ومن شأن الفروض أنها أحكام فرضـية، ليست قاطعة ولا ملزمة، إلا بعد أن تختبر في المواقف التعليمية، ويؤدي هـذا الاختـبار المتكرر المنضبط إلى نتائج تتراوح بين صحة الفرض أو بطلانه، وبينهما درجات؛ يمكن أن تكون صحة أجزاء في الفرض وبطلان أجزاء أخرى... ومـن هـنا كانـت المقولة التي تتسم بقدر كبير من الحكمة، وفحواها أن من أبرز سـمات المعلم الناجح أنه "صانع فروض"، وقادر على أن يُحِلَّ فرضًا مكان فرض آخر، إذا استبان له صعوبة تحقيق فرض بدأ به(٤).

---

(4) Ahmed El-Mahdi Abdel-Halim: "A New Perspective for Curriculum Objectives". A paper presented at AERA. Annual Conference, ERIC, No. 137951. New York, (April, 1977).

مكانة الثقافة الإسلامية في أهداف التعليم :

قدمنا في الفصل الثاني أن نظام التعليم نسق "ثقافي أيكولوجي" وأوضحنا في ذلـك الفصـل أبرز خصائص هذه الثقافة، وأعقبنا الحديث عن كل خصيصة بذكر بعض ما لها من تضمينات أو تطبيقات في التعليم.

وحديثـنا هنا عن مكانة الثقافة الإسلامية في أهداف التعليم يتطلب أن نتذكر مـا قيل في الفصل السابق؛ لنوظفه في اختيار وتحديد أهداف التعليم، وقد يكفي هنا أن نذكـر الأوصـاف التي اعتبرنا كل واحدة منها خصيصة من خصائص الثقافة الإسـلامية؛ حيـث قلنا إنها: (١) ثقافة إيمانية موحِّدة. (٢) إنسانية عامة. (٣) كلية شـاملة. (٤) عقلانـية. (٥) ثقافة الشورى والمشاركة. (٦) انفتاحها على الثقافات الأخرى.(٧) تنشد تنمية الثروة البشرية والمادية. (٨) وأنها "وسطية عادلة".

وحيـن نـتأمل هذه الخصائص بوصف أنها الإطار المرجعي للفكر التربوي والممارسـة التعليمـية – نسـتطيع أن نقترح ضرورة أن ينص في غايات التعليم وأهدافه في البلاد التي تنص مواثيقها الدستورية على أن دينها "الإسلام" وفي البلاد التـي تعـيش فـيها أقليات مسلمة على أن يناط بالتعليم فيها معاونة المتعلمين على اكتساب **سمات الشخصية التالية:**

- الإيمـان بحقـيقة الألوهـية الواحـدة، وبرسالة الأديان السماوية وخاتمها الإسلام دينًا وثقافة.
- الإيمـان بكـرامة الإنسـان وحقـه في الحياة، وفي حرية العقيدة الدينية، والـتعامل مـع غـير المسـلمين في الوطن على أنهم شركاء فيه؛ لهم ما للمسلمين، وعليهم ما عليهم.
- الإيمـان بأن الحياة تمضي على سنن، تشمل الأحياء والظواهر والأشياء، وأن هـذه السـنن في إطرادها وتخلفها مرهونة بقدر الله، أي أنه ليس في الكـون صـدفة، ولا عشـوائية، كما أنه ليست هناك "حتميات" طبيعية أو بيولوجية أو اجتماعية.
- إتقـان اللغة العربية – حديثًا واستماعاً وكتابة وقراءة وملاحظة – بوصفها أداة التواصـل الثقافـي، ووسيلة استيعاب التراث الثقافي، وتنميته والإفادة

منه. وعلى الدول التي ليست اللغة العربية لغتها القومية أن تيسر للمسلمين فيها تعلم اللغة العربية بوصفها اللغة الأجنبية الأولى.

- أن ترسخ مؤسسات التعليم في الطلاب الإيمان العقلي، واليقين القلبي والوجداني، بضرورة السعي الدءوب في مناكب الحياة، والحرص على إتقان العمل، وتجنب الفساد والإفساد للذات أو للآخرين أو للبنية الطبيعية والاجتماعية.
- أن تسعى مؤسسات التعليم إلى تعويد الطلاب على إعمال قدراتهم العقلية وإكسابهم مهارات التفكير والعمل الضرورية لتشخيص الواقع الذي يعيشونه أفرادًا وجماعات: في الأسرة وفي المدرسة وفي الأندية وفي المجتمع وفي العالم وفي تصور البدائل والمسارات الممكنة للمشكلات الإنسانية والمادية.
- أن يستوعب المتعلمون أن الانصياع للوحي الإلهي لا يتعارض مع إعمال العقل الجمعي، وأن العقل أداة العلم، والعلم وسيلة الإعمار، وأن القرآن الكريم يدعو إلى التفكير، والتبصر، والتفقه، واستخدام البراهين المختلفة، وإلى مجادلة الناس بالحسنى.
- تكوين اتجاه وسط متوازن ومعتدل نحو السلطة – أيًا كانت – ينتفي فيه الخوف منها أو منافقتها، طمعًا فيما لديها من مغريات، أو توقيًا لما في وسعها من تهديدات.
- الالتزام بالفضائل الخلقية والاجتماعية في السلوك الفعلي كالصدق، والأمانة، والعدل، والتكافل، والعفو عمن ظلم، وصلة الرحم، وإيثار الصالح العام، والتشاور، والخضوع لرأي الجماعة، ومجانبة الهوى، والتحيز في الحكم، والتناصح في المعروف، والتناهي عن المنكر، والتناصر لنيل الحقوق المسلوبة.
- تأصيل الذاتية الثقافية الإسلامية لدى المسلمين من الطلاب؛ بمعنى النظر إلى الذات وإلى الآخر الثقافي نظرة متوازنة؛ ينتفي فيها الانبهار بالآخر الثقافي، أو التماهي فيه، بوعي أو بغير وعي، كما ينتفي فيها في ذات

الوقـت الانغلاق الثقافي، أو الإصابة "بالنرجسية" الثقافية، التي تؤدي إلى الافتـتان بالماضي، وتقليد نماذجه في حلول المشكلات الجديدة والمتجددة في المجتمع الإسلامي.

- أن يتـنوع التعلـيم فـي المجتمع الإسلامي، بحيث تصب عوائده في رفع مسـتوى الحـياة في مرافق الحياة المختلفة؛ فيسد حاجاتها للغذاء والكساء والسـكن، وفـي المعـرفة العلمية التي تكفل تنمية الثروة المالية والثروة البشرية في آن واحد.
- أن يـتم التنسـيق بين سياسات التعليم وأهدافه وخطط التنمية في المجتمع؛ بحيـث يصـبح التعلـيم أداة للحراك الاجتماعي؛ لا مصدرًا لزيادة بطالة المتعلمين.
- أن تعني الدولة والأجهزة المسئولة عن التعليم بتحقيق مبدأ أن تتكافأ فرص التعليم وفرص العمل معًا بين المواطنين تحقيقًا لمبدأي: المساواة، والعدالة.

وأحسـب أنـه مـن اليسير – إذا تم التسليم بهذه الأهداف – أن تتحول إلى أهداف إجرائية للتعليم، وإلى أن تتحول – أيضًا – إلى سمات للشخصية، التي يراد للتعلـيم أن يسـهم في تكوينها لدى الأجيال الناشئة، وأن تتجسد في مجموعات من المعـتقدات الدينـية، والقـيم الخلقـية، والمعارف، وطرائق التفكير، والاتجاهات، والميول، والمهارات التي يجب أن يحوزها من ينتظمون في مؤسسات التعليم، ومن يتخرجون فيها.

ويصـدق على الأهداف التي اقترحتها – هنا – أنها صياغات لفظية؛ تستند إلـى رؤيـة مرجعـية، هي ما أسلفت القول فيه عن خصائص الثقافة الإسلامية... وتحـتاج هـذه الأهـداف إلـى كثير من التبصر، كما تحتاج إلى أن تلتئم في نسق وظيفـي ملائم من المعارف والمواقف التي سوف تتخذ مادة للتعلم، وهو ما سوف نحدثـك عـنه فـي الفقـرة التالية؛ وأن تتكيف هذه الأهداف، وتكيّف استراتيجيات للـتدريس تنـتج تعلمًـا، وهذا ما سوف نعرض له في الفصل الرابع تحت عنوان "عمليات النسق".

المدخل الثاني: مناهج التعليم

مناهج التعليم هي الـمُدْخَلْ الثاني الذي نزوّد به النسق التعليمي كي يتحرك، ويـؤدي وظائفـه المـرتجاة. وقد قدمنا في الفصل الأول الذي خصصناه لتوضيح المفاهـيم الرئيسـية تعريفـنا لمصطلح "المنهج" ونعود إليه هنا في حركتنا الدائرية اللولبـية لمعالجـة موضوع كيف نجعل الثقافة الإسلامية محورًا تدور حوله مناهج التعلـيم. ولن نعيد هنا شيئًا مما قلنا عن المنهج ، ولذا نرجو أن يستحضر كل قارئ لهذا الفصل ما سبق أن قلنا – هناك – عن تعريف المنهج(٥).

ويمكـن القول إن "المنهج" على النحو الذي أوضحناه في الفصل الأول يكاد أن يكـون المفهـوم التربوي المحض، أو المجال المعرفي وميدان البحث التربوي الخـالص؛ وذلـك حيـنما نقارنه بمفاهيم تتخذ أسماء لمقررات في الإعداد المهني، مـثل: فلسـفة التربـية، والإدارة المدرسية، وعلم النفس التعليمي، وعلم الاجتماع الـتربوي. إنها مفاهيم يشير كل منها – أصلاً – إلى مجال معرفي خاص، نضيف إلـيه التربية؛ فالفلسفة علم أضفنا إليه التربية، فكان المبحث الدراسي فلسفة التربية، وهكذا.

أمـا "المـنهج التعليمـي" فأمره مختلف جدًا عما عداه من مقررات الإعداد المهنـي فـي كلـيات إعداد المعلمين؛ إنه – فيما أرى – وعاء أو بَوتَقة نضع فيها أشـياء كثيرة، تختلف في طبيعتها، ثم يتم صهرها في تلك البوتقة ، لتستوي منهجًا تعليميًا.

ولـنأخذ مثالاً واحدًا يوضح هذه المقولة، وليكن هذا المثال هو "**مناهج تعليم اللغة" فماذا نجد؟**

نجد أن من يتصدون لوضع مناهج تعليم اللغة – أو لتطويرها على سواء – مطالبون بأن يكونوا على قدر كبير من المعرفة والخبرة **بما يلي:**

أ) **ماهـية اللغة**؛ بمعنى: ما بنيتها؟ أهي مجرد ألفاظ تنطق وتسمع، ثم تتحول إلى رمـوز تكتب وتقرأ وتلاحظ؟ ما مكان ومكانة الأفكار والمعاني؟ أهي كامنة في

---

(٥) راجع ص ص ٦٧-٧٢ في هذا الكتاب.

الألفـــاظ والجمـــل والعـــبارات؟ إذا كان الجواب بالإيجاب فهي إذن أشبه شيء بأحجـــام الموازيـــن التي نزن بها ثقل الأشياء، ولا نختلف عليها. أيعني هذا أن المعانـــي هـــي الذخـــيرة الموجـــودة في المعاجم اللغوية؟ ولكن الواقع المشاهد والملحـــوظ هـــو أننا نختلف حول المعاني اختلافات شتى، ونتجادل حولها جدلاً عنيفًا. إذن **ما معنى "المعنى"**؟ وأين مستقره أو مستودعه؟ أهو في عقل منشيء اللغـــة ومتلقـــيها؟ أو أنه سائح في الجو الثقافي الذي يكتنف من يتداولون اللغة، ويســـتدعيه أهل اللغة لمقامات مختلفة... هذا بُعد أصيل يجب أن يستحوذ عليه مـــن يضـــعون أو يطورون مناهج تعلم وتعليم اللغة. وهو زاد لا يتكفل به علم واحـــد، وإنمـــا هو مبحث مشترك؛ تسهم فيه علوم اللغة، والفلسفة، وعلم اللغة النفسي، وعلم نفس التعرف، وعلوم الدلالة ونحوها. ويتصل بهذا البُعد ضرورة أن يتمكـــن فريق وضع مناهج اللغة وتطويرها من معرفة الوظائف التي تؤديها اللغـــة لـــنماء الأفراد والجماعات والمجتمعات، ولإنجاز مطالب الواقع المعيش، وما يفرضه من امتدادات.

ب) التمكـــن مـــن السيطرة على مطالب البعد الأول الخاص بماهية اللغة ووظائفها غير كاف في تحديد كفاءة واضعي مناهج اللغة ومطوريها؛ وإنما هم مطالبون أيضًـــا بالتمكـــن من السيطرة على **معارف متجددة**؛ تتصل بالبنية الذهنية أو التركيـــب العقلـــي Intellectual Structure لمـــن يوضع لهم منهج التعليم، وأعنـــي بهـــم المتعلمين؛ فهم في مراحل التعليم كافة بشر، زودهم الله سبحانه بقابلـــيات واســـتعدادات فطـــرية تنمو وتُنَمَّي من خلال ممارسات في البيئة، وتخـــتلف معالجـــتهم للمحسوســـات عن معالجتهم للمجردات، وعن محاولتهم للإبـــداع... ومـــن هـــنا كان ضروريًا لواضعي المناهج ومطوريها أن يكونوا على قدر مناسب من المعرفة والخبرة في مجالات علم نفس النمو، وعلم نفس الـــتعلم، وعلـــم نفـــس التعرف Cognitive Psychology، ومطلب المعرفة والخـــبرة في هذه المجالات ليس مطلبًا من مطالب الرفاهية العقلية، وإنما هو مطلـــب أساســـي للملاءمة والاتساق بين ما يتُعلم، والطاقات والعمليات العقلية للمتعلمين في مرحلة معينة للتعلم وللتعليم.

ج) والمطلب الثالث مطلب يفرضه نظام التعلم والتعليم الجمعي، الذي نمارسه في مؤسسات التعليم؛ لأن المطلبين اللذين أشرنا إليهما في أ، ب قد يكفيان للتعلم الفردي، ولكن نظام التعليم الجمعي الذي تجري عليه مؤسسات التعليم الرسمي يضم في الفصل الواحد أو في الموقف التعليمي الواحد مجموعة من المتعلمين، يختلفون في خلفياتهم المعرفية؛ لانتمائهم إلى أسر تتفاوت مستوياتها الثقافية والاقتصادية، والاجتماعية، أي أن بينهم فروقًا ينبغي أن يحسب حسابها عند تعلمهم وتعليمهم في موقف جمعي. وهذا ما يتحدث عنه على أنه "**استراتيجيات التعليم**"؛ بمعنى الاستراتيجيات التي تجعل التدريس وسيلة للتعلم، فالتعلم هو غاية التعليم، والتدريس وسيلة إليه.

قدمنا لك هذا المثال لنوضح لك أن المُدخل الذي نطلق عليه "المنهج" مدخل على قدر كبير من الأهمية، وأنه يحتاج إلى كثير من الجهد، وأن مؤهلات من يتصدون له يجب أن تكون واسعة ومتنوعة وعميقة لأنه (المنهج) بمعناه الواسع هو الوسيلة الفعالة في تحقيق الأهداف المبتغاة من نسق التعليم.

والسؤال الرئيسي الذي يبدأ به في تصميم مناهج التعليم هو: ما المعارف التي تستأهل - دون غيرها - أن تكون موضوعات، أو نشاطات أو مهارات تتوفر المؤسسات التعليمية على معاونة الطلاب على تعلمها؟ وهو سؤال قديم؛ ولكنه متجدد - دائمًا - في كل الثقافات، من أثر التقدم العلمي الذي يوشك في بعض المجالات أن يسم معارف قرن مضى بأنها أصبحت أشبه بالخرافات والأساطير في القرن الذي يليه، ويصدق هذا القول - أكثر ما يصدق - على المجالات الفيزيقية التي تطرد فيها الاكتشافات، وتتغير المعارف بصورة جعلت المعارف في تلك المجالات تتضاعف في متوالية هندسية، وصلت في المجالات التقنية إلى اختراع جديد في كل شهر ونصف، وتنفرد مجالات الاتصال الإلكتروني بتفوقها على غيرها من المجالات في سرعة تغير المعارف، وما يبني عليها من تقنيات.

نعود إلى السؤال الذي أثاره "**هربرت سبنسر**" (١٨٢٠-١٩٠٣م): ***ما أكثر المعارف استحقاقًا للتعلم؟*** ولا يزال مثارًا، وسيظل مثارًا؛ لأنه يتصل

بالتغيير المستمر الحادث في بعض المعارف التي يكتشفها العلماء في الأرض، وفي الفضاء بسلطان الله جل علاه.

وهو نفس السؤال الذي حاول الإمام أبو حامد الغزالي (٤٥٠ – ٥٠٥ هـ) أن يجيب عنه – قبل سبنسر بقرون – في إحياء علوم الدين تحت عنوان "في العلم المحمود والمذموم وأقسامهما وأحكامهما"(٦).

حيث يرى الغزالي أن طلب العلم فريضة ، وأن العلم ينقسم إلى فرض عين، وفرض كفاية، وقال: إن الناس اختلفوا في العلم الذي هو فرض عين على كل مسلم؛ فقيل: إنه علم الكلام الذي يُدرك به التوحيد، وتُعلم به ذات الله سبحانه وتعالى وصفاته، وقيل: إنه علم الفقه؛ إذ به تعرف العبادات والحلال والحرام، وقيل: إنه علم الكتاب والسنة. وقال بعضهم هو علم العبد بحاله ومقامه من خالقه.

وقال الغزالي عن العلم الذي هو فرض كفاية إنه العلم المحمود الذي ترتبط به مصالح الدنيا وينقسم إلى ما هو فرض كفاية ، وما هو فضيلة، وفرض الكفاية هو العلم الذي لا يُستغنى عنه في قِوام أمور الدنيا كالطب؛ لأنه ضروري لبقاء الأبدان، والحساب لأنه ضروري في المعاملات، وأما ما يعد فضيلة – لا فريضة– فهو التعمق في دقائق الطب والحساب وغير ذلك مما يُستغنى عنه. وعدَّ من فروض الكفايات في أصول الصناعة الفلاحة والحياكة والسياسة والحجامة، وعَدَّ الغزالي من العلوم المذمومة: علم السحر والطلمسات، وعلم الشعبذة والتلبيسات.

وفي رأي الغزالي أن العلوم الشرعية كلها محمودة، ولكن يلتبس بها ما هو محمود وما هو مذموم، وقال الغزالي: إن العلوم الشرعية المحمودة لها أصول وفروع ومقدمات ومتممات، وأنها على **أربعة ضروب**:

الأول : الأصول: وهي أربعة؛ كتاب الله، وسنة رسوله ﷺ وإجماع الأمة، وآثار الصحابة.

الثاني : الفروع: وهي ما فهم من الأصول السابقة؛ لا بموجب ألفاظها بل بمعان تفهم من اللفظ الملفوظ، مثلما فهم من حديث الرسول ﷺ "لا يقضي

(٦) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد . إحياء علوم الدين. بيروت: دار الكتب العلمية (د.ت) الجزء الأول، ص ص ٢٥-٤٠.

القاضـــي وهـــو غضـــبان"، أنه لا يقضي أيضًا إذا كان خائفًا أو جائعًا أو مريضًـــا. وعـــدَّ الغزالي من الفروع علم الفقه الذي يتكفل به علماء الدنيا، وعلم أحوال القلب وأخلاقه المحمودة والمذمومة لتعلقهما بمصالح الآخرة.

الثالـث : المقدمات، وهي العلوم التي تجري من الأصول والفروع مجرى الآلات كعلـم اللغـة والنحو، فإنهما آلة لعلم الكتاب والسنة، وهما ليسا من العلوم الشـرعية، ولكـن يلزم الخوض فيهما بسبب الشريعة التي جاءت بلسان العرب.

الـرابع : المـتممات: ومـثِّل لها – في علم القرآن – وهو أصل بتعلم القراءات، ومخـارج الحـروف، ومـا يتصـل بالمعـنى كالتفسير، ومعرفة الناسخ والمنسـوخ، والعـام والخـاص مما يسمى "أصول الفقه" وهو علم يتناول النصوص الأصلية.

لم أرد بما قال "الغزالي" أن أعرض عليك نموذجًا يمكن احتذاؤه الآن، وإنما أردت منه أن أقول إن اختيار العلوم التي تعلم لابد أن ينظر فيه إلى أساس ديني أو خلقـي أو نفسي أو اجتماعي. وأن علماء المسلمين قد اهتموا اهتمامًا بالغًا بتصنيف العلوم، وكان قد سبقهم إلى تصنيف العلوم فلاسفة اليونان وخاصة "أرسطو". وعني من علماء العلوم المسلمين بتصنيف العلوم "الكندي" (؟ – ٢٦٠ هـ – ؟ –٨٧٤م)، فيلسـوف العـرب ، والفارابـي (٢٦٠ – ٣٣٩ هـ : ٨٧٤ – ٩٥٠ م)، وإخوان الصفا، وابن خلدون (٧٣٢ – ٨٠٨ هـ : ١٣٣٢ – ١٤٠٦ م)، ولا أجد كبير فائدة فـي أن أشغل القارئ بعرض هذه التصنيفات هنا، وأرى أن أهم ما يجب أن يلتفت **إلـيه هو الاختلاف القائم بين الثقافة الغربية والثقافة الإسلامية حول مفهوم "العلم". وأن هـذا الاخـتلاف راجـع في أساسه إلى اختلاف الثقافتين في الصيغة الفكرية الأساسية Paradigm التي تترجم – خطأ – في اللغة العربية إلى كلمة "نموذج" أو نمـوذج أساسـي فتختلط بمعاني كلمات أخرى. وقد عرفت هذه الصيغة في مكان آخر على النحو التالي:**

"صـيغة عقلوجدانـية" – تكون ظاهرة أو مضمرة – تؤلف الإطار الفكري العـام الذي تتبناه جماعة ثقافية، وتتجلى فيما يؤمنون به من معتقدات ومفاهيم وقيم

واتجاهــات وعلاقــات جدلــية – تتصــل بماهية الكون وخَلْقه، وبالحياة وغايتها، وبالإنســان ودوره فــي الوجــود، وبالمجتمع: بنيته ووظائفه، وبالمعرفة، وبالعلم، وبالتعلم، وبالتغيير، ونحوها.

ومــن شــأن هــذه الصــيغة أن تدفــع الباحثين إلى تبني "نماذج" معرفية، و"منهجيات"، و"أدوات" في البحث معينة تتسق مع تلك الصيغة الأساسية(٧).

وأســتأذن فــي أن أوضــح هذا الاختلاف؛ بأن أدعوك إلى أن تتذكر معي تصــنيف "أوجســت كونــت" للمعارف. و "كونت" أحد فلاسفة الوضعية المنطقية Logical Positivism فــي القرن التاسع عشر. لقد اعتمد تصنيف "كونت" للعلوم علــى مدى البساطة والتعقيد في الظواهر التي تتناولها العلوم بالبحث والدراسة؛ إذ وضــع العلــوم فــي سلم تصاعدي؛ يبني فيه اللاحق على السابق؛ وجعل ركيزته "الرياضــيات" بوصفها نوعًا من المنطق الطبيعي الذي يحكم الدراسة في كل العلوم التي تعلوه، وبدأ السلم بالفيزياء، فالكيمياء، فالبيولوجي، وينتهي السلم – في قمته – بالعلوم الاجتماعية.

ونظــرًا لبساطة هذا التقسيم فقد ساد في تنظيم مناهج الجامعات، وفي تنظيم مــناهج التعلــيم العام، حيث جعل كل علم مطلبًا أساسيًا للعلم الذي يليه؛ فالبيولوجيا مطلــب أساسي لدراسة العلوم الاجتماعية، والفيزياء مطلب أساسي يسبق الكيمياء، والرياضيات مطلب أساسي يسبق الفيزياء(٨).

والمــبدأ الأساسي في هذا التصنيف هو أن النمو الكامل لأي من هذه العلوم لا يتصــور قــبل تطويــر العلم الذي يسبقه في التصنيف. وهذا يعني أن التطوير الكامل للعلوم الاجتماعية والإنسانية يعتمد على تطوير دقيق للبيولوجيا، وهكذا.

وأحســب أن هــذا التصــنيف هو الذي سوغ لبعض العلماء وصف العلوم الطبيعــية والحيوية بأنها علوم "أساسية" ورتب لها أفضلية على ما عداها من علوم.

---

(٧) أحمد المهدي. دراسة المناهج. من التطور إلى التأويل والنقد. تعقيب وإضافة. مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد الأول، العدد الرابع، ص ص ٢٢٧-٢٣٦.

(8) Cassier, Ernest. The Problem of Knowledge. (New Haven: Yale University Press, 1950), pp. 6-10.

وبالتالي قيل إن دراستها تحتاج إلى مستويات عقلية أعلى مما تستأهله دراسة العلوم الاجتماعـــية. وأرى أن هـــذا الموقـــف مجـــاف للصواب، وبعيد عن الفهم الحقيقي لطبيعة هذا التصنيف وأسسه وذلك **للاعتبارات التالية**:

(١) المعـــيار المعـــتمد فـــي هذا التصنيف هو البدء بالعلوم التي تعالج ظواهر بســـيطة، والانـــتقال منها إلى العلوم التي تعالج الظواهر المعقدة؛ فدراسة الماديـــات أبسط نظم المعرفة، ودراسة الظواهر الاجتماعية هي أكثر أنواع المعارف تعقيدًا.

(٢) يـــرى "شـــواب" أحـــد المتخصصين في فلسفة العلوم أن التقدم الحادث في مجـــالات المعـــرفة كافة يسوغ لنا أن نقرأ مدرج تصنيف كونت من أعلى إلـــى أســـفل؛ إذ يقـــول: إن الكيمـــياء العضوية لم تتطور إلا بعد دراسة الكـــيماويات المعقـــدة فـــي الكائـــن الحي، وأن المعارف المتصلة بسلوك الإنسان الفرد (علم النفس الفردي) لم تتضح إلا بعد أن قام العلماء بدراسة الثقافة الإنسانية والمجتمع[٩].

وفـــي ضـــوء مـــا قدمت هنا يمكن القول: إن تصنيف كونت للعلوم تصـــنيف منطقـــي - بالقراءة الجديدة التي اقترحها "شواب" - وأن التنظيم المنطقـــي لـــيس ملـــزمًا في تنظيم المناهج؛ إذ إنه ليس العامل الوحيد في اختـــيار محـــتوى المـــنهج وتنظـــيمه؛ وإنما هناك اعتبارات تتصل بالبنية الذهنـــية للمتعلمين Intellectual Structural ، وبالأهداف المتوخاة من الـــتعلم ، وبأنســـب استراتيجيات التعليم (التدريس - التعلم) التي تلائم كل عناصر الموقف التعليمي.

(٣) إن التصـــنيف المذكور يقوم على افتراض أساسي هو أن المعرفة الحقيقية هـــي المعـــرفة التـــي تقوم على مشاهدات واقعية محسوسة؛ يمكن قياسها وتكمـــيمها فـــي أرقـــام. وهذا الافتراض ينفي المعرفة الباطنة، والمعرفة

---

(9) Schwab,J.J. "Structures of the Disciplines, Meanings and Significance". In The Structure of Knowledge and the Curriculum, (Eds). G.W. Ford and L., Pugno, Chicago, Rand Mc-Nally, 1964, p. 19.

الشخصــية التــي قــد لا يستطيع صاحبها التعبير عنها في ألفاظ محكمة ومضــبوطة ، وهذا ما ينكره مفكرون أجلاء مرموقون في الثقافة الغربية ذاتها من أمثال Polanyi, M.[١٠]. وهذا الافتراض ينفي – أيضًا – كل ما يتصل بالغيب والإلهام والوحي. وتلك مسلمات بدهية في الثقافة الإسلامية.

قصــور فـادح :

ولعــل أبــرز الأخطاء الشائعة في مجال مناهج التعليم بعامة مقولة تحصر المعــارف الإنســانية فــي صــنفين من المعارف: أولهما، معرفة ماهيات الذوات والظواهــر والكيانات وهي ما يعبر عنها بمقولة know-what . وثانيهما: معرفة الكيفيات والنوعيات والتقنيات وهو ما تعبر عنه مقولة Know-how .

والصــنف الأول مــن المعارف يضم كل المعارف التي تتصل ببنية الأشياء والظواهــر والكــيانات، وبالعلاقــات الكائنة بين مكوناتها، والتفاعلات التي تحدث داخلهــا. وتصدق هذه التسمية على كل ما يدخل في الوجود الطبيعي أو في الوجود الاجتماعي.

أمــا الصــنف الثاني من المعارف فإنه يتعلق بالتقنيات المادية والاجتماعية والفنية التي تُسيِّر الذوات والظواهر والأشياء ولا شيء بعد هذا.

وأعتقد أن الوقوف بالمعرفة الإنسانية عند حدود هذين الصنفين قصور فادح وفاضــح فــي آن واحــد؛ فقــد أدى هذا القصور إلى ويلات وكوارث عانت منها الإنســانية، ولا تــزال تعانــي، وسوف تظل تعاني، ما لم ننتبه إلى صنف أساسي مفقــود من المعارف، وهو ما يتحدث عنه على أنه المعارف التي تخص المسارات التــي توظف فيها المعارف التي نحصدها من الصنفين الرائجين (معرفة الماهيات ومعــرفة الكيفــيات) ويقصــد بمعارف المسارات المعارف التي تحدد المواقع التي

---

(10) Polanyi, Michael. Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy. New York, and Evanston: Harper Row, 1964, p. 428.
هــذا الكتاب أفضل ما كتب خلال القرن العشرين فــي "نظرية المعرفة" من وجهة نظــر مــتحررة مــن عقابيل التعصب: الديني، والعرقي، والفكري، وأحسب أن ترجمته إلى العربية تمثل إضافة جليلة القدر للفكر العربي – المؤلف.

توصلنا إليها معارف الماهيات والكيفيات. وهذا الصنف المفقود هو المعارف التي تهدي الناس جميعًا في كل الأزمان والأصقاع إلى أفضل الطرق التي توظف فيها المعارف الإنسانية لخدمة البشر، وتجعلهم يتعاضدون في العمران وليس في الخسران.

وفي عبارة أخرى أقول: إن الإنسانية قد حققت تقدمًا ملحوظًا خلال القرن العشرين في المجالات الفيزيقية والحيوية والاجتماعية والتنظيمية. وعوائد هذا التقدم ملحوظة في زيادة الإنتاج للغذاء، وللدواء، وللوقاية وللعلاج، وللتواصل في سائر مرافق الحياة. وقد توازي مع هذا استغلالٌ لهذا التقدم أدى إلى زيادة نسبة عدد الفقراء في العالم، وزيادة نسبة من يموتون جوعًا، وإلى استخدام مظاهر التقدم وتقنياته الكثيرة في حربين عالميتين، وفي حروب إقليمية في شتى بقاع العالم، ولن تسقط من ذاكرة التاريخ الإنساني المآسي التي عاناها البشر في "هيروشيما"، و"نجازاكي"، وفي كوريا الشمالية، وفي البوسنة والهرسك، وفي الشيشان، وفي فلسطين، وفي العراق، وفي أماكن أخرى من بلاد العالم ...

وأعتقد أن هذه المآسي نشأت من تحرير العقول البشرية للكشف والاختراع في الأرض وفي الفضاء؛ دون أن نؤصل في هذه العقول ذاتها الكوابح أو العواصم التي تحول بينها وبين استخدام التقدم العلمي في القتال، والتظالم، والفساد، والإفساد، والتخريب، والتدمير، والتآمر بالمنكر، والتناهي عن المعروف.

وأعتقد – أيضًا – أن البشرية ستظل تعاني من مثل هذه المآسي ما لم نؤكد في مناهج التعليم على المعارف التي تدعو الناس إلى إعمال عقولهم في المآلات التي يؤدي إليها سوء استخدام التقدم العلمي والتقني، وهي المآلات التي تحفظ للبشر حقوقهم في الحياة الكريمة، وفي التعبير الحر، وفي التعاون الإنساني على البر والتقوى، وليس على الإثم والعدوان، ومعصية كل ما توحي به العقول الراشدة وما دعت إليه الأديان السماوية، وحثت عليه مقولات الحكماء في كل ثقافات العالم.

وهذا الصنف المفقود من المعارف هو ما تشير إليه مقولة "Know-where-to" إلى أين نحن ذاهبون، والمعارف والنشاطات التي تنضوي تحت هذه المقولة كثيرة، وتضم في الثقافة الإسلامية مما يمكن أن يمارس في مؤسسات التعليم ما يلي:

- النصــوص الدينــية من الكتاب والسنة التي تؤكد أحدية الخالق وعبودية البشر جميعًا.
- قصص الأنبياء والصالحين التي تبرز أن الناس كادحون في الحياة الدنيا، وأنها دار ابتلاء، وأن الآخرة دار الثواب والعقاب.
- تأكــيد حقوق الإنسان في الحياة، وفي حرية الاعتقاد، وفي حرية التعبير، وفي إبــداء الــرأي في المسائل العامة التي تهم أمة المسلمين ما دام ملتزمًا بالقواعد العامة وبألا يقع منه ضرر أو ضرار.
- إتاحـــة الفرص للمتعلمين للتعليق على الأحداث الجارية محليًا وإقليميًا وعالميًا، ومناقشة دواعيها ، والتعرف على أسبابها، ومجرياتها، والحكم عليها في ضوء معايير إنسانية ، تبرأ من الأهواء المختلفة، والتعصبات المتنوعة.

والوصـــول إلى حقيقة ما تهدف إليه المعارف التي تفيد في تحديد المسارات، ومـــتابعة بدائل المآلات يقتضي إعادة النظر في مقررات التربية الدينية في مدارس التعلــيم العــام المدنــي فــي الــبلاد العربية والإسلامية؛ ذلك أنــي أرى أن هذه المقـــررات تخـــتلط فـــيها المفاهيم، وتختزل الحقائق الكبرى التي تفيد المسلمين في دنـــياهم وأخراهم، وأن هذه المقررات ليس لها بنية ، معرفية محكمة تيسر تعلمها، وتســـتبقى أثــر هـــذا التعلم، وتمد مجالات التعلم من الفصول الدراسية إلى الواقع المعيش في حياة الفرد والأسرة والجماعة والأمة.

وقـــد قدمـــت قبلاً المحاولة الطيبة التي تمثلت في صنيع الدكتور جمال الدين عطية في معالجته المقترحة لاعتبارات المقاصد الشرعية(١١).

تحول مطلوب:

وفـــي يقيني أن المسئولين عن التعليم في كل بلاد العالم مواجهون بنوع فريد مـــن التحدي؛ يتمثل في تضاعف المعرفة الإنسانية في كمها وفي أنواعها، ومع هذا التضـــاعف المتسارع – فإنه لا يتوقع أن تكفي القنوات المخصصة للتعليم النظامي فـــي مـــراحله المخـــتلفة؛ لاســـتيعاب المعارف المتاحة وتوظيفها بصورة يفيد منها

---

(١١) انظر ص ص ١٠٥-١٠٧ فـــي هذا الكتاب.

الـــناس. ولـــذا فإن الدول جميعها مطالبة بتبني مفهوم **"التعلم مدى الحياة"** ما دامت حكمة الله سبحانه وتعالى شاءت ألا يكون للمعرفة البشرية سقف تنتهي عنده، ويبدو أن معارف القرن الحادي والعشرين سوف تكون بينها وبين المعارف السابقة عليها حالـــة كمال الانقطاع أو شبه كمال الانقطاع؛ لأن العلم الحديث يقوم على مسلمات جديدة(١٢).

وهكـــذا تخفت المقولة التي كان يرددها بعض الناس عن أن **"العلم تراكمي"**. ويـــبدو أن الإنســـانية مـــتجهة إلى تأكيد أن العلم في طريقه إلى أن يكون تناقضيًا ونـــاقداً؛ بمعـــنى أن تكـــذب النظريات الجديدة ما سبقها من نظريات. ويصدق هذا القـــول علـــى كافـــة مجالات المعرفة، وصدق الله العظيم في قوله مخاطبًا رسول الإســـلام ﷺ: **﴿ وَأَنْزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيماً ﴾**(١٣).

والـتعلم *مـدى الحـياة* قيمة؛ ينبغي أن تحرص مؤسسات التعليم النظامي في البلاد الإسلامية والعربية على التبكير بغرسها في عقول المتعلمين، وتنميتها في وجداناتهم، حتى تتحول إلى "عادة" يمارسونها تلقائيًا، وتنتظم في عقولهم انتظام الدم فـــي عـــروقهم، مـــا داموا يبتغون بأعمالهم وجه الله ونفع البشر وعمران الأرض، وصدق الله العظيم القائل: **﴿ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ ﴾**(١٤).

ومع تبني مبدأ أن "التعلم" ممتد مدى حياة الإنسان – فإن القائمين على وضع مـــناهج الـــتعلم وتطويـــرها مطالـــبون بـــإحداث تحـــول في "النموذج التصوري" Conceptual Model الـــذي يوجه عمليات المنهج المدرسي سواء في تصميمه، وفـــي اختـــيار محتوياته، وفي تنفيذه، وفي تقويم عوائده.. وتسألني **ما الوجهة التي ينبغي أن يولي واضعو المناهج عقولهم وجهودهم شطرها؟**

---

(١٢) يراجع في هذا الصدد مقال د.**"نبيل علي"** تحت عنوان: "وراثة اللغة ولغة الوراثة". مجلة الكتب وجهات نظر، العدد ٢٧، وتعليق يمنى طريف الخولي على نفس المقال (إبريل ٢٠٠١م).

(١٣) السورة (٤) النساء: ١١٣.

(١٤) السورة (٢) البقرة : ٢٨٢.

وجوابي بصورة موجزة هو ما يلي:

لقـــد درجنا في وضع مناهج التعليم وفي تطويرها على الحفاوة البالغة وعلى الاهتمام المسرف بالمعرفة Knowledge . ووصل بنا الحال إلى تقديس نصوص قولية، ليست مقدسة في مصادرها، وتمادى بعضنا طوعًا أو كرهًا فأصر على حفظ هـــذه النصوص، واتخاذها حجة على الآخرين، وخاصة في الموضوعات والقضايا الجدلـــية، وغـــدت المعرفة – في تصور بعض الناس – أوثانًا تعبد من دون العقل، وبعـــض آخـــر لجأ إلى "شخصنة" الفكر ، ونسبة الحق إلى الناس ، بدلاً من نسبة الناس للحق، وغدونا وكأن جوهر العلم الرواية والإحالة، وليست الدراية والأصالة.

وجريـــنا فـــي تقويم المتعلمين على قياس مدى تذكرهم، وتقدير مدى قدرتهم علـــى الحفـــظ، ويحـــرص بعـــض المسئولين عن التعليم على ترديد عبارات مثل: "الامـــتحان لم يخرج عن المقرر"، "أو عن الكتاب المقرر"، و"أن الأسئلة التي تقيس التفكـــير لم تزد نسبتها على ١٠% من أسئلة الامتحان"، هذا هو التوجه الحالي في وضع مناهج التعليم وفي تطويرها.

والتحول الذي أدعو إليه في تصميم المناهج وإعدادها وتنفيذها هو أن نخفف مـــن تركـــيزنا على نموذج المعرفة (Knowledge) بمعنى زيادة رصيد المعارف والحـــرص على تراكمها، في عقول التلاميذ، وأن نجعل مناط تركيزنا على عمليات التفكـــير العلـــيا (Higher Thinking Processes) التي يولِّد المتعلمون فيها من خـــلال معرفـــتهم بقدر "مناسب" من رصيد المعرفة المتاح معارف جديدة، ومتجددة دائمًـــا ... إن النموذج الذي أدعو إليه يعني أن نجعل كل المتغيرات التربوية تدور حـــول محور مركزي هو "زيادة الفاعلية العقلية" للمتعلمين في جميع مراحل التعليم. والفاعلـــية العقلـــية ليست قسيمًا للكفاءة الوجدانية ، فمزية الإنسان على ما عداه من الكائـــنات عقله. والعقل لا ينفك عن الوجدان، والوجدان لا ينفصل عن العقل. واقرأ معي أحدث ما قرأت في هذا الصدد :

- "دعـــنا نمـــيز جوانب العرفان المحضة في التربية؛ من الجوانب التي تستهدف نقـــل المهـــارات الثقافـــية، والتي نجدها في مصطلحات البحث مثل: اكتساب

المعـــرفة، وتمثـــيل المعـــرفة Representation، وتحويل المعرفة، وتطبيق المعـــرفة؛ بمعـــنى اســـتخدامها - دعنا نميز جوانب العرفان هذه من جوانب الوجدان والتي تحددها مصطلحات البحث في مثل: العواطف، والاتجاهات نحو المعـــرفة، ونحـــو المعلمين الذي ينتجون المعرفة للمتعلمين. وهذا الفصل [في المـــرجع الـــذي نقلت عنه] مخصص للأدلة التي تثبت وجهة النظر القائلة **إن الجانبيـــن وجهان لشيء واحد، هو التنشئة الثقافية Enculturation وأن أحدهمـــا لا ينفصـــل عن الآخر**؛ أي أن اكتساب المهارات الثقافية لا ينفك عن العواطـــف والاتجاهـــات نحو هذه المهارات، أو نحو الكبار والمؤسسات التي تنقلها للمتعلمين[١٥].

هـذا، وقـد اختـتم الفصـل المـنوه عـنه فـي الاقتباس السابق بتأكيد ما يلي:

"قضـــينا وقتًا طويلاً نظرنا فيه إلى المدارس على **أنها** - أساسًا - مؤسسات لنشر المعلومات، واكتساب المعرفة؛ ولكن كثيرًا من البحوث تشير إلى أن المدارس مؤسســـات اجتماعية؛ تنعكس فيها القيم التربوية للمجتمع الذي تخدمه المدارس. إن الفـــرض الأساســـي للتعليم في مدرسة هو أن يسمح للطفل أن يتعلم **عقليًا** مهارات ثقافـــية: كالقـــراءة والرياضيات، وأن يتعلم **وجدانيًا** مهارات: كالقيم، والاتجاهات، والثقة، وحب الآخرين.

إن عملـــيات العرفان وعمليات الوجدان لا يمكن أن ينفك أحدهما عن الآخر؛ بمعـــنى أن **العملـــيات العاطفـــية** تُحدِثُ كل الفرق في تحديد كيف تكتسب في يسر معظم مهارات التجديد العقلي"[١٦].

---

(15) Keith Oatly and Sema Nunday: "Rethinking the Role of Emotion in Education". In The Handbook of Education and Development, Edited by Olson, D.R. and Tarrance, N. Malden, Mass: Blackwell Publishers Inc., (1998), Ch. 12, p. 259.

(16) Ibid., p. 271.

لقد استهدفت من الاقتباسيين السابقين أن أؤكد أننا أسأنا- إلى حد كبير- فهم تمييز عملية العرفان Cognitive Process من عملية الوجدان Affective Process؛ إنهما عمليتان تكمل إحداهما الأخرى، ومن شأن هذا التكامل الإبقاء على التوازن "العقلوجداني" لدى الفرد. والتمييز - لا يعني الامتياز - وإنما يعني أن العرفان والوجدان وجهان متمايزان لشيء واحد؛ هو العمل الإنساني، الذي تفسده تجزئة بنيته الداخلية الموحدة.

وقد أردت - أيضًا - بهذين الاقتباسيين أن أوضح أن نموذج العمليات العقلية الذي أدعو إلى تبنيه في وضع مناهج التعليم وتطويرها لا يهمل أثر الجوانب الوجدانية في التعليم؛ ولكنه يتعامل معها على أنها الوجه الآخر للعملة الواحدة.

ونموذج العمليات العقلية لا يستبعد المعرفة Knowledge التي تتألف منها محتويات المناهج، ولكنه لا يرى أنها لذاتها وفي ذاتها غاية التعليم؛ إذ إن المعرفة في الحقيقة وسيلة إلى تعلم ما هو أبقى أثرًا، وأكثر نفعًا؛ وهو عمليات التفكير التي يستطيع الفرد من خلالها أن ينقد المعارف المتاحة، وقد يصل نقدها إلى نقضها، وإلى أن يولِّد الفرد من خلالها معارف جديدة؛ تبدو أكثر صدقًا، وأكثر ملاءمة للسياق ، وللواقع الحيوي الذي يعيشه الفرد، وأيسر في تعلمها بالنسبة للمتعلمين.

وسوف أقدم هنا عددًا من الأمثلة ***للعمليات العقلية*** التي يمكن أن تُنمىَّ في كافة جوانب المعرفة (علمية - أدبية - سلوكية)، وفي سائر الأنشطة التي تتخذ مادة للتعلم في المدارس. وتعتمد هذه الأمثلة على مسلمة أساسية، مغزاها أن "تعلم" المعارف أو القيم أو الاتجاهات عملية ذاتية خالصة؛ لا تستوي على عودها إلا إذا أنجزها المتعلم - في أية مرحلة من مراحل التعليم - بنفسه، أي أنها عملية تقوم على خبرة Experience المتعلم، وأنها عملية تتأثر بالتوجهات Dispositions التي لدى المتعلم، كما تتأثر بمستوى دافعيته، وأسلوبه (أساليبه) المفضلة في التعلم. وسوف أقدم هنا بعض الأمثلة لعمليات تندرج تحت ما يطلق عليه "التفكير الناقد". والنقد - كما قدمنا قبلاً - هو إحدى قسمات الثقافة الإسلامية(١٧)، التي يجب أن

---

(١٧) راجع ص ص ١٥٧-١٥٨ في هذا الكتاب.

تحـــرص مؤسســـات التعليم على تنميتها في مراحل التعليم كافة؛ بدءًا من الحضانة ورياض الأطفال، وانتهاء بالدراسات العليا.

ويمكـــن القول: إن التفكير الناقد تفكير تأملي استبطاني؛ ينصب على محاولة معـــرفة ماهـــيات الأشـــياء والظواهر والذوات والأحداث والكيانات، بقصد معرفة مكوناتهـــا وأجـــزائها والعلاقات القائمة بين هذه الأجزاء (الأسباب والنتائج، العموم والخصـــوص، الكـــل والجـــزء، الأصول والامتدادات والمتممات، ونحو ذلك) وما يجـــري بيـــنها مـــن تفاعلات، تجعلها على النحو الذي هي عليه، وتقرير ما يعتقده الفرد من خلال هذه العمليات، ثم تبرير ما يعتقده في شأن الموضوع أو الظاهرة أو الحـــدث الذي انصب عليه التكفير في ضوء محكات أو معايير محددة. وأورد فيما يلي بعض الأهداف التي يُبتغى تحقيقها من التحول من "**نموذج المعارف**" في وضع المنهج أو تطويره إلى "**نموذج العمليات العقلية**".

أولاً: التوجهات Dispositions:

ونعنـــي بالـــتوجه هـــنا طريقة الفرد في تعامله مع الآخرين أو طريقته في التفكـــير فـــي الموضـــوعات والأحداث والظواهر والأشياء، ويعبر عنه أحيانًا بأنه المـــزاج الغالـــب في السلوك العملي للفرد أو في طريقة تفكيره. والتوجهات – فيما أرى – مثال جيد للبوتقة التي ينصهر فيها ما يظنه بعض الناس "عقليًا" محضًا، وما يظنه آخرون "وجدانيًا" خالصًا، وما حاولت أن أطلق عليه مصطلح "عقلوجداني".

ويقـــال فـــي هذا الصدد إن "**التفكير الناقد**" يجيده من تكون لديهم التوجهات التالية[١٨]:

---

(١٨) اعتمد فـــي هذا التصنيف على :

- Ennis, R.H. "A Taxonomy of Critical Thinking". In Baron and Steinberg (Eds.) Teaching Thinking Skills: Theory and Practice. New York: Freeman 1987.
- Marzano, R.J. and Others. Dimensions of Thinking: A Frame for Curriculum and Instruction. USA: ASCD Publications, Stock, No. 611-872733, 1988, pp. 18-19.

- انفتاح العقل. ومن تجلياته أن يحتفي صاحبه بوجهة النظر المخالفة لوجهة نظره، وأن يعقل المنطلقات الأساسية لوجهة النظر المخالفة، وأن يتأنى في إصدار الأحكام؛ حتى تتوفر لديه أدلة أو قرائن أو أسانيد كافية لتأييد الحكم.
- يتخذ موقفًا جديدًا أو يغير موقفه حين تبدو براهين أو أسباب كافية لذلك.
- يضع في اعتباره – دائمًا – الموقف الكلي، ولا يركز على الأجزاء، ويظل تفكيره دائمًا لصيقًا بالموضوع الرئيسي الذي يدور حوله الحوار.
- يحرص دائمًا على أن يبلور لنفسه – أولاً – صياغة واضحة للمبحث أو القضية أو المشكلة التي يسهم في تشخيصها، ومحاولة حلها.
- أن يكون حساسًا لمشاعر الآخرين، ومستويات معرفتهم، ومدى عمق استيعابهم للموضوع أو القضية التي ينصب عليها الحوار.

ثانيًا : القدرات:

ويحتاج النجاح في التفكير الناقد إلى أن يستحوذ صاحبه، أو من يراد تنمية هذا التفكير لديهم على قدرات، تنضوي تحت كل منها مهارات، وذلك على الوجه التالي:

١- **القدرة على البيان والإيضاح**: وتنضوي تحتها مهارات مثل:

- الكفاءة في صياغة المشكلة على نحو يمكن الآخرين من فهمها.
- المهارة في صياغة المعايير والمحكات التي جعلت من الموضوع معضلة، أو قضية جدلية، أو موقفًا مشكلاً.
- المهارة في الرؤية الكلية للموقف في ضوء "طبوغرافيا" أجزائه.
- المهارة في تلخيص الآراء ووجهات النظر المختلفة.

٢- **القدرة على تحليل الحجج والبراهين**: وتندرج تحتها مهارات منها:

- تمييز ما يمكن أن يطلق عليه مصطلح "قرار" مما يمكن وصفه بأنه "سبب" أو "علة".
- معرفة الأسباب المعلنة والمضمرة في الموقف.
- المهارة في إدراك أوجه الشبه، ووجوه الافتراق.

- المهارة في التعرف على ما ليست له صلة وثيقة بالموقف.
- المهـــارة فـــي استيعاب بنية البرهان أو الحجة (البرهان اللفظي – البرهان الرياضي ، البرهان التشكيلي، البرهان الرمزي).

٣- القـــدرة علـــى مواجهة تحديات الموقف بالسؤال والجواب؛ لنفسه وللآخرين على سواء، ويمكن أن نمثل لها بمهارات التساؤل التالية:

- لمـــاذا حـــدث هذا؟ ولماذا امتنعت بدائل أخرى؟ وماذا كان يتوقع لو حدث بديل آخر هو ...؟
- ما جوهر المشكلة؟ ما أمراضها التي تعبر عنها هذه الأعراض؟
- مـــاذا تعني مصطلحات مثل: "إبداع" – "مشاركة" – "اتباع"؛ بمعنى تحديد وتحرير وتوضيح المصطلحات.
- ماذا لديك من أمثلة على ما تقول؟ أو خذ مثالاً على هذا؟
- ما الفروق التي كانت ستحدث لو أن ....؟
- ما الحقائق في هذا الموقف؟ وما الآراء الشخصية فيه؟
- ماذا كنت تفعل لو ووجهت أنت بهذا الموقف؟

ثالثا : عادات ومستحبات:

وثمـــة عادات مستحسنة، وأمور مستحبة، من شأنها أن تدعم "التفكير الناقد"، وهـــي عـــادات، وزائـــنات يمكن أن تنميها مؤسسات التعليم ومراكز البحث. ومن أبرزها:

☐ القـــدرة على تقدير مدى الموثوقية Trusfullness في المصادر المختلفة التي يلجأ إليها الفرد **ومن أهمها ما يلي:**

- أن تكـــون لـــدى الباحـــث خبرة في الموضوع الذي يتصدى للمشاركة فيه تطبـــيقًا لقـــول الحـــق: ﴿ **وَلا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولاً** ﴾[١٩].

---

(١٩) السورة (١٧) الإسراء: ٣٦.

- وألا يكــذب بدون إحاطة حتى لا يصدق عليه قول الله تعالى: ﴿ بَلْ كَذَّبُوا بِمَا لَمْ يُحِيطُوا بِعِلْمِهِ ﴾[٢٠].
- وألا يثبت إلا ما هو على يقين منه، إعمالاً لما نهى عنه الحق عز وتعالى: ﴿ وَمَا يَتَّبِعُ أَكْثَرُهُمْ إِلا ظَنّاً إِنَّ الظَّنَّ لا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئاً إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِمَا يَفْعَلُونَ ﴾[٢١].
- ألا يتصــدى الباحــث للانغماس في موضوعات أو مواقف بحثية تتنازعه فيها اهتمامات تفسد التفكير؛ فلا يتصدى للحكم على أمور أو قضايا لأناس يرتبطون به أوثق ارتباط (مثلاً: الزوج، والأبناء، والأصهار).
- أن يكــون الباحــث قادرًا على انتقاء مصادر المعرفة ومراجع المعلومات الموثوق فيها، وأن يحذر مخاطر الانبهار بالشهرة أو الدعاية التي يصممها أناس لأنفسهم أو تصمم لهم.
- أن يلجــأ الباحــث في دراساته النقدية إلى إجراءات ثابتة نسبيًا ومستقرة، وألا يخضــع لأنــواع الضغط والإغراء المختلفة التي يصطنعها المفسدون في الأرض؛ لخدمة أهداف خاصة بهم.
- أن يحــرص الباحــث علــى أن يكــون بين إجراء ملاحظاته المكتبية أو الميدانــية أو الحواريــة وتقريره الشفوي أو المكتوب عن هذه الملاحظات والدراســات أقصــر وقــت؛ بحيث يظل دائمًا على ذكر من قرائن السياق الذي أنجز فيه بحثه.
- أن يفــرّق الباحــث بيــن الــتقرير Report وتــرديد أقــوال الآخريــن Hearsaying فالثانــي روايات وحكايات عما قال الآخرون؛ قد تتدخل في نســيجها الإشــاعات وسيئات تناقل الآراء؛ أما الأول فهو قول محدد يقرر فيه الباحث نتائج بحثه، وخلاصة دراساته مقرونة بالحجج والبراهين. وفي مأثوراتــنا العربية مقولة – لا أذكر من قالها – "آفة العلم الرواية وصحته الدرايــة". هــذا، ويفــرق أهــل القانون بين تقرير الملاحِظ نفسه، والدليل

---

(٢٠) السورة (١٠) يونس: ٣٩.
(٢١) السورة (١٠) يونس: ٣٦.

الســماعي الذي يقول صاحبه إنه سمعه من آخرين. ويعتبر هذا شهادة من الدرجة الثانية لا يؤخذ بها في أغلب الأحوال.

هــذا، والنموذج الذي دعوت إليه هنا وقدمت أمثلة لصياغة أهدافه يحتاج إلى تحديــد للموضوعات والظواهر والقضايا التي تتخذ مادة لإنماء "التفكير الناقد"؛ لأن التفكير لا ينمي في فراغ؛ ولذا فإن المتخصصين في أنظمة المعرفة المختلفة – في الكلــيات الجامعــية وفــي مراكــز الــبحوث – مطالــبون بإعادة النظر في بنية Structure كــل مادة دراسية (اللغات – الفيزياء – الكيمياء – البيولوجي – المواد الاجتماعــية – العلوم الإنسانية ... وهكذا). وذلك في ضوء الثورة العلمية الحادثة الآن فــي مجالات: البيولوجيا الجزيئية، وعلوم اللغة، والمعلوماتية، وما ترتب على هــذه الــثورة في مجالات أخرى كالفلسفة، وسائر فروع العلم الطبيعي، والتقنيات، والعلم الاجتماعي.

وســوف أكتفــي فــي التأكــيد على دواعي المراجعة الجذرية لبنية المعرفة الإنســانيــة، بذكر خلاصة مركزة لما نشر حديثًا باللغة العربية حول ضرورة هذه المراجعة. يرى د. نبيل علي ، ما يلي[٢٢]:

- أن نظــرة العلمــاء إلــى العلــم فــي مجالات الوجود الطبيعي والوجود الاجتماعــي المختلفة قد تغيرت؛ حيث تراجعت الفيزياء الكلاسيكية بخطى متســارعة؛ وأدى هــذا إلــى تراجع الحتميات: البيولوجية، والاجتماعية، والتاريخــية، واللغويــة، والاقتصادية، والسيكولوجية التي كانت سائدة في القــرن العشــرين، وتــأكدت للعلماء وفلاسفة العلم حقيقة أن القوانين التي تولــدت فــي مجــالات العلــوم المختلفة لا يصدق عليها صفات اليقين، والانــتظام، والخطية Linear ، والإطراد، والتدرج، والتراكم . وأن العلم الحالــي يحمــل فــي جوفه جرثومة خطئه، وشروط تخطئته، وأن الثغرة القائمــة بين الواقع المعقد للظواهر الطبيعية والاجتماعية وما أقره العلم –

---

(٢٢) نبــيل علــي. "وراثة اللغة ولغة الوراثة". القاهرة: مجلة الكتب وجهات نظر، العدد السابع والعشرون (إبريل ٢٠٠١)، ص ص ٢٢-٢٩.

حـــتى الآن – تكشــف عـــن عـــدم قدرة العقل البشري على إدراك تعقد الظواهر وسبر أغوارها[٢٣].

وفــي عــبارة أخــرى يرى "نبيل علي" أن الكون في ظواهره الطبيعية ليس علـــى الـــنحو الوديع المسالم الذي افترضه "نيوتن" في قانون "الجاذبية" وفي ثنائـــية "الفعـــل ورد الفعل". وأن المجتمع ليس آلية بيولوجية تعمل في ضوء مـــبدأ "البقاء للأصلح"، وأن تطور الكائنات فيه ليس آلية يسيطر عليها قانون الانـــتخاب الطبيعي، وأن آلية السوق ليست محكومة بالعرض والطلب، وأن التاريخ ليس آلية توجه الأحداث في مسار خطي صوب غايات معينة متأثرًا بالمادية الجدلية[٢٤].

وأحســـب أن الصـــواب فـــي هذا المجال هو أن نعترف أن ثقافة المعرفة الإنســـانية ثقافـــة ناقصـــة مهمـــا تراكمت، وأن ثقافة التخصص، والرؤية الجزئية الدقيقة تفتقر دائمًا إلى شمولية الواقع الفعلي، وهذا الواقع فيما يبدو – يحتم أن تكون محاولتنا لفهم – أصغر وحدة داخل أي كيان مركب معقد – فـــي ضـــوء حركة السياق الذي يكتنفه؛ أي أن المعرفة يجب ألا تتوقف عـــند معـــرفة خصائص وحركة الأجزاء، وإنما يجب أن نطمح إلى مفهوم الكـــل الشـــامل الـــذي يجسم الأجزاء. واعتقد أن مثل هذا التوجه في النظر والبحث يمكن أن يؤدي إلى المفاهيم الجامعة الموحدة Unifying Concepts

- ونتـــيجة لهـــذا الـــتحول الهـــائل في النظر إلى الوجود الطبيعي والوجود الاجتماعـــي بدأت تظهر مفاهيم مُوحدة بين المعارف في مجالات يظن أن المعـــارف فـــيهـــا متـــنافرة، لا تلتقي ومتباعدة لا تتوحد. وقد أورد "**نبيل علـــي**" في مقالـــه نموذجًا ركـــز فيه على مواضع الالتقاء والافتراق بين المعارف المستقرة في علم اللغويات Linguistics ، وخاصة نتائج أبحاث بنـــيوية "تشومسكي" وأنصاره والمعارف المولدة في البيولوجيا الجزيئية، مؤكدًا أن المفاهيم الموحدة بينهما جاءت ثمرة للقاء العلم في هذين المجالين

---

(٢٣) المرجع السابق، ص ٢٧.
(٢٤) المرجع السابق .

بتكنولوجيا المعلومات. واعتبر هذا زواجًا سعيدًا بين اللغة والبيولوجيا الجزئية؛ حيث أكد أن أوجه الشبه بينهما متدرجة على مستويات عدة: كالنص، والفصل، والفقرة، والكلمة، والمعجم والمعنى والنحو[٢٥]. وخلص في هذا الصدد إلى أن الالتقاء والافتراق بين اللغة الإنسانية ولغة الجينات ينصب على بعض الجوانب الرئيسية لمنظومة اللغة، وهي :

١- العمومية. ٢- خصيصة التوليد. ٣- ثنائية البنية.
٤- نمط التطور ٥- الحساسية للسياق ٦- آلة الاشتقاق
٧- خصيصة التضاد. ٨- الخلاص اللغوي. ٩- الحتمية.
١٠- المنهجية العلمية[٢٦].

وأحسب أن الثورة القائمة في البيولوجيا، وعلوم اللغة سوف تفرز مفاهيم موحدة في مجالات المعرفة الأخرى مثل علم نفس التعرف **Cognitive Psychology**

❑ صفوة القول:

وننهي الحديث عن مُدخل "المنهج" في نسق التعليم بتأكيد أن المنهج يحتاج إلى جهد مشترك يقوم به المتخصصون في الأقسام والشعب العلمية في الطبيعيات والاجتماعيات والإنسانيات والفنون في الجامعات وفي مراكز البحوث متعاونين مع المتخصصين في مناهج التعليم – بالمعنى الواسع للمنهج – لإعادة بنية المواد التي تعلم في المدارس في ضوء البحوث الحديثة التي قدمت مثالاً لها فيما قاله "د. نبيل علي".

وأعتقد أن هذا الجهد ينبغي أن يَستهدف الوصول إلى نوعية معينة من محتويات المناهج *تتصف بالتركيز والتعمق وربط محتوى المنهج بالواقع المعيش* الذي يجعل لتعلم المنهج معنى ومغزى في أذهان المتعلمين، وهذا من شأنه أن يزيد في مستوى دافعيتهم للتعلم، وأن ينمي مهارات التفكير العليا لديهم، وأن يربي فيهم عادة التعلم الذاتي مدى الحياة.

---

(٢٥) المرجع السابق، ص ٢٤.
(٢٦) المرجع السابق، ص ص ٢٤-٢٥.

ولابد لي قبل أن أنهي الحديث عن مُدْخل "المناهج" في "نسق التعليم" أن أشير إلى أن مناهج التعليم في البلاد الإسلامية والعربية تفتقد إلى تأكيد أن تسهم المدرسة في التربية الخلقية للمتعلمين. والمؤسف أن تفهم بعض وزارات التربية والتعليم في بلادنا مسئولية التربية الخلقية على أنها مقررات تختار، وتؤلف فيها كتب، على النحو المتبع في المواد الأخرى. وينبغي في هذا الأمر أن نتصارح، وأن نعمد إلى نقد ذواتنا وأعمالنا في هذا المجال. **ولذا أستأذن في تأكيد ما يلي:**

١- الأسلوب الفعال في التربية الخلقية هو أن نكون نحن الكبار - آباء وأمهات، معلمين ومعلمات، ومعاونين ومعاونات - قدوة لأبنائنا؛ في أداء الأعمال المنوطة بنا في مواعيدها، وفي أن نكون صادقين ومتقنين لهذه الأعمال قدر وسعنا، وأن نحرص دائمًا على تأكيد القيم الإنسانية المشتركة التي تتسم بها ثقافتنا الإسلامية؛ فالإيمان بالله الواحد يجب أن يحررنا من الخوف من أي سلطة كانت، وأن يكون رائدنا في التعامل مع هذه السلطة هو أداء الوظائف المنوطة بنا، وأن علينا واجب إبداء النصح لها، والنهي عن المنكر بالحكمة والموعظة الحسنة، وأن يتسم سلوكنا بالأخوة الإنسانية، والتعاون والتسامح، وتقديم الصالح العام على الصالح الخاص.

٢- أن تحرص إدارات المدارس وإدارة التعليم والإدارة المركزية للتعليم على الالتزام بمبدأ الشورى والمشاركة في الفكر وفي العمل، وأن تتخلص من نزعات الاستبداد بالرأي، وأن يحترم رأي الأغلبية في اتخاذ القرارات، وأن يسمع رأي الأقلية ويناقش ويستفاد به. وأن يتم تداول المواقع القيادية في مؤسسات التعليم.

٣- يجب أن نصل التعليم في المدارس - دائمًا - بالواقع المعيش الذي يحيا فيه التلاميذ، وأن يبدو هذا جليًا في سياسات التعليم وفي المواد التعليمية التي تعد للتلاميذ، وأن يستند التعليم دائمًا إلى خبرة المتعلم، ويقوم على نشاطه الذاتي، فهذا من شأنه أن يزيد في إقبال الطلاب على التعليم.

٤- يجب أن تتغير الصورة المستقرة في أذهان أغلب المعلمين عن المتعلمين - حتى في مرحلة ما قبل المدرسة - فهم ليسوا عاجزين عن التفكير، إنهم

يفكـــرون ويصـــدرون أحكامًا على الكبار – وإن كان السياق الاجتماعي لا يســـمح لهـــم بالتعبير عن هذه الأحكام. وهم – أيضًا – قادرون على التعلم، والنضـــج الذاتي، وأن على المعلمين أن يفسحوا لطاقات المتعلمين العقلية أن تعمـــل، ولكفـــاءتهم الاجتماعية أن توظف، وأفضل المعلمين – فيما أعتقد – لـــيس أقدرهـــم علـــى الحديث إلى المتعلمين، ولكن أفضلهم هو من يستثير المتعلميـــن إلى التفكير والتعبير، هو من يستطيع أن يقلل حديثه إلى أقل قدر ممكن، وأن يتيح معظم الوقت للمتعلمين. وأكتفي بالقول إن دور المعلم يجب أن يـــتحول إلـــى أنه ميسر للتعلم، وليس منشئًا له. وما أعظم وأحكم ما قاله جبران[٢٧] في كتابه "النبي" عندما تحدث عن التعليم :

" لا يستطيع إنسان أن يكشف لك عن شيء إلا إذا كان غافيًا في فجر معرفتك. المعلم الذي يمشي بين مريديه لا يعطي من حكمته، بل من إيمانه ومحبته، فإن كان قد أوتي الحكمة حقًا، فإنه لا يدعك تلج باب حكمته، بل يقودك إلى عتبة فكرك أنت... وكما أن كل واحد منكم قائم بذاته في علم الله، كذلك يجب أن يكون كل منكم قائمًا بذاته في علمه بالله، وفهم أسرار الأرض".

المدخل الثالث: إعداد العاملين في مجال التعليم

ومـــن المُدخـــلات ذات الأثر البالغ في نواتج النسق التعليمي إعداد الكوادر التـــي تعمل على تحقيق أهداف النسق. وهؤلاء يتوزعون إلى فئات ثلاث: المعلمون والمديـــرون والمعاونون. وتتحدد أهمية كل فئة في التأثير في نواتج النظام التعليمي بمـــدى قربها أو بعدها من المواقف التعليمية داخل قاعات الدراسة وفي المختبرات. وقـــد دلت بحوث كثيرة على أن المعلمين يعتبرون عاملاً من العوامل الحاسمة في نواتج الموقف التعليمي عند تساوي المتغيرات الأخرى ذات الأثر في الموقف.

---

(٢٧) جـــبران خليل جبران. روائع جبران خليل جبران. الأعمال الكاملة. ترجمة ثروت عكاشة، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب (د.ت)، ص ٨٠.

تعليم المعلمين :

المعلمـــون في مراحل التعليم كافة هم العاملون على خطوط الإنتاج التعليمي - إن صـــح التعبير - وقد عينت الثقافة الإسلامية - عبر التاريخ - عناية بالغة بما يجـــب أن يتوفر في المعلمين والمتعلمين من خصائص وآداب، وفي القرآن الكريم آيـــات كثيرة تحث الناس على التعلم والتفكر والتدبر، وتحصيل المعرفة عن الكون الذي يكتنف الإنسان، وآيات كثيرة تكرم العلم والعلماء.

﴿ يَـرْفَعِ اللَّـهُ الَّذِيـنَ آمَـنُوا مِـنْكُمْ وَالَّذِيـنَ أُوتُـوا الْعِلْـمَ دَرَجَـاتٍ وَاللَّـهُ بِمَـا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾[28].

﴿ هَلْ يَستَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الأَلْبَابِ ﴾[29].

ورســـول الإســـلام ﷺ كـــان متعلمًا؛ فقد وُصف في القرآن الكريم بقول الله تعالى: **﴿ وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَى إِنْ هُوَ إلا وَحْيٌ يُوحَى عَلَّمَهُ شَدِيدُ الْقُوَى ﴾**[30].

والتعليم عمل يجب أن يتخصص فيه نفر يعرفون مراميه وأسراره وأساليبه، وهـــو مشـــمول بأمر الله: **﴿ فَلَوْلا نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنْذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ ﴾**[31].

وقـــد اهتم المسلمون منذ العهد النبوي الشريف بالتعليم بوصفه الوسيلة المثلى لنشـــر الدعوة، وكان تعليمًا عامًا يشمل الصغار والكبار على سواء، ولم يكن العمر الزمنـــي قـــيدًا علـــى التعلـــيم في بدايته أو في مداه، ولم يكن لمجالس التعليم مكان محـــدد، إذ كان التعليم يتم في المساجد، وفي الكتاتيب التي كانت تلحق بالمساجد أو تنشـــأ قريبًا منها، وفي حوانيت الوراقين. وكانت التربية عملية شاملة متكاملة، يهتم فـــيها باســـتيعاب النصوص وفهم الدلالات، وإجادة الأداء اللغوي الشفوي والكتابي مـــثلما يهـــتم فيها بنفس القدر من العناية بالسلوك الشخصي، والتقيد بالآداب العامة والخاصة.

---

(٢٨) السورة (٥٨) المجادلة: ١١.
(٢٩) السورة (٣٩) الزمر: ٩.
(٣٠) السورة (٥٣) النجم: ٣-٥.
(٣١) السورة (٩) التوبة: ١٢٢.

وتـــابع المســـلمون العـــناية بالعلم والتعليم؛ يستوى في ذلك العلوم: الدينية، واللغويـــة، والطبيعـــية، والكـــيماوية، والطبـــية، والهندســـية، والرياضية، والآلية، والعقلـــية، على نحو ما وثقه المؤرخ ورائد علم الاجتماع "**عبد الرحمن بن خلدون**" (٧٣٢- ٨٠٨هـــ: ١٣٣٢- ١٤٠٦هــــ) فـــي مقدمـــته التي أبرز فيها أن "العلم والتعلـــيم أمر طبيعي ومطلوب للعمران البشري"، وأن ثمة علاقة **طردية** بين التقدم الحضـــاري وارتفاع مستوى العلم والتعليم، وقدم أمثلة من واقع عصره على ثبوت هـــذه العلاقـــة. وشـــدَّد على أن تعليم العلم يحتاج "إلى الحذق والتفنين فيه ومعرفة مبادئه وقواعده"[٣٢].

وحفـــاوة الـــثقافة الإســـلامية بتعليم المؤدبين والمعلمين مشهودة في عدد من المؤلفات التي ألفت خصيصًا لهذا الغرض، أو وردت ضمن كتب موسوعية. ولعل من أبرزها ما يلي:

- "آداب المعلمين" لابن سحنون (ت ٢٥٦ هـــ).
- الرســـالة المفصـــلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين للقابسي (ت ٤٠٣هـــ).
- كتاب تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق لابن مسكويه (ت ٤٢١ هـــ).
- "أدب الدنـــيا والديـــن" و "الأحكام السلطانية والولايات الدينية" لأبي الحسن علي الماوردي (ت ٤٥٠ هـــ).
- "إحياء علوم الدين" الجزء الأول، للإمام أبي حامد الغزالي (ت ٥٠٥ هـــ).
- أيها الولد للإمام الغزالي.
- تعليم المتعلم، طريق التعلم للزرنوحي (ت ٥٩١ هـــ).
- تذكـــرة الســـامع والمـــتكلم فـــي آداب العـــالم والمـــتعلم. لابـــن جُمَاعة (ت ٧٣٣هـــ)
- "المقدمة" لابن خلدون (ن ٨٠٨ هـــ) باب تعليم الولدان وباب الصنائع.
- رسالة المعلمين للجاحظ (ت ٢٥٥ هـــ).

---

(٣٢) ابـــن خلـــدون. مقدمـــة ابن خلدون، القاهرة: دار الشعب (د- ت) الباب السادس، ص ص ٣٩٠- ٤٨٢. وانظر: ص٢١٧ – ٢١٨في هذا الكتاب.

وأرجـو في هذا المقام أن أضع أمام قارئ هذا الكتاب بعض ما قال العلماء المسلمون في تربية المعلمين:

رؤية أبي حامد الغزالي:

عقـد أبـو حامد الغزالي في كتابه (إحياء علوم الدين) في الجزء الأول، بابًا جعل عنوانه "في آداب المعلم والمتعلم"[٣٣].

يقول الغزالي في هذا الباب:

إن آداب المتعلم ووظائفه كثيرة ، ولكن تَنْظِم تعاريفَها **عشرُ جمل:**

(١) "تقديـم طهـارة الـنفس من رذائل الأخلاق ومذموم الصفات"، وتحت هذه الجملـة ذكر أمثلة لرذائل الخلق عدَّ منها : الغضب، والتكالب على الدنيا، والخوض في أعراض الناس.

(٢) "أن يقلـل علائقـه مـن الاشتغال بالدنيا، ويبعد عن الأهل والوطن ، فإن العلائق شاغلة وصارفة" **﴿ مَا جَعَلَ اللَّهُ لِرَجُلٍ مِنْ قَلْبَيْنِ فِي جَوْفِهِ ﴾**[٣٤].
(وهـذه دعـوة إلى ضرورة أن يتفرغ المعلم المتعلم دائمًا لتحصيل العلم، وأن يـتحمل فـي سـبيل ذلك ما قد يضطر إليه من بعده عن أهله، وفيها إشارة إلى أن مؤسسات التعليم كانت موطنة في أصقاع متباعدة).

(٣) "ألا يتكبر على العلم ولا يتأمر على المعلم، بل يلقي إليه زمام أمره بالكلية فـي كـل تفصيل ، ويذعن لنصيحته إذعان المريض للطبيب ... فالعلم لا ينال إلا بالتواضع وإلقاء السمع ... **﴿ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَذِكْرَى لِمَنْ كَانَ لَهُ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ ﴾**[٣٥].
(والاستشـهاد بالآيـة الكـريمة غـير مبرر في هذا المقام؛ فإلقاء السمع والحضـور القوي للمتعلم مطلوب، ولكن الدعوى إلى الإذعان والخضوع

---

(٣٣) الغزالي، الإمام محمد أبو حامد بن محمد. إحياء علوم الدين. الجزء الأول. بيروت: دار الكتب العلمية (د.ت)، ص ص ٦٢-٧٢.
(٣٤) السورة (٣٣) الأحزاب: ٤.
(٣٥) السورة (٥٢) ق: ٣٧

عملية سيطرة تتنافى مع خصيصة العقلانية التي وسمنا بها الثقافة الإسلامية التي تستدعي إعمال العقل وتنمية التفكير الناقد).

(٤) أن يحترز الخائض [الخوض] في العلم في مبدأ الأمر، والإصغاء إلى اختلاف الناس سواء في علوم الدنيا أو علوم الآخرة ... وإن لم يكن أستاذه مستقلاً باختيار رأي واحد؛ وإنما عادته نقل المذاهب، وما قيل فيها فليحذر منه، فإن إضلاله أكثر من إرشاده"

(المفارقة بين مغزى هذه الجملة وسابقتيها تتمثل في "الإذعان للمعلم" هناك، والتحذير من "إضلاله" في هذه الجملة، ولذا تجب التفرقة بين مواضع الاختلاف؛ فالاختلاف في أساسيات الدين الإسلامي أمر غير مقبول، وما عدا ذلك من متغيرات الدنيا الاختلاف فيه مطلوب ومعقول ومقبول، وإلا فإن التعليم سوف ينتج أنماطًا من البشر أشبه بالقوالب التي تنتجها مصانع الطوب).

(٥) ألا يدع طالب العلم فنًا من العلوم المحمودة، ولا نوعًا من أنواعها إلا وينظر فيه نظرًا يطلع به على مقصده وغايته ... فإن العلوم متفاوتة وبعضها مرتبط ببعض". ودعا الغزالي إلى ألا يعادي الناس ما يجهلون من العلوم، فالله تعالى يقول: ﴿ وَإِذْ لَمْ يَهْتَدُوا بِهِ فَسَيَقُولُونَ هَذَا إِفْكٌ قَدِيمٌ ﴾[(٣٦)].

(٦) "ألا يخوض في فن من فنون العلم دفعة واحدة؛ بل يراعي الترتيب، ويبدأ بالأهم". (يحتاج المعلم إلى إرشاد موسع في هذا الصدد).

(٧) "ألا يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله؛ فإن العلوم مرتبة ترتيبًا ضروريًا، وبعضها طريق إلى بعض، والموفق من راعى ذلك الترتيب والتدرج". (والجملتان السابقتان تشيران إلى أن الغزالي كان يستشعر أن لكل علم بنية محكمة متكاملة، ييسر فيها تعلمُ السابق تعلمَ اللاحق، ويُثبت اللاحق تعلمَ السابق. أما قوله إن بعض العلوم طريق إلى بعضها الآخر فهي لفتة ذكية ومبكرة جدًا لمقولة اعتمد عليها بعض المفكرين في تصنيف

---

(٣٦) السورة (٤٦) الأحقاف: ١١.

العلوم، حيث جعل "أوجست كونت" دراسة الكيمياء مطلبًا يسبق البيولوجيا، وهذا رأي قد عرضناه قبلاً في حديثنا عن المنهج).

ونكتفي هنا بالقول إن ترتيب العلوم بعضها على بعض ينبغي ألا يُنظر إليه نظرة خطية – كما فَهِم – تصنيف كونت – خطأ – وإنما يجب أن تفهم على أن المعارف البشرية منظومة يتفاعل بعضها مع بعض في صورة دائرية لولبية وليست خطية[٣٧].

(٨) "أن يعرف السبب الذي يدرك به أشرف العلوم ... وذلك كعلم الدين وعلم الطب؛ فإن ثمرة أحدهما الحياة الأبدية، وثمرة الآخر الحياة الفانية فيكون علم الدين أشرف".

(التفاضل في شرف العلوم حقيقة تتغير تبعًا لمتغيرات كثيرة في المجتمع، وأرى – والله أعلم – أن المفاضلة بين علوم الدنيا وعلوم الدين غير واردة، فمقاصد الإسلام: الدين، والنفس والعقل، والمال، والنسل، مقاصد أساسية يجب النظر إليها على أنها منظومة دائرية لولبية، وثابت أن صلاح الدنيا أساس لصلاح الدين وصلاح الدين مدعاة لصلاح الدنيا في المنظور الإسلامي).

(٩) "أن يكون قصد المتعلم في الحال تحلية باطنه وتجميله بالفضيلة، وفي المآل القرب من الله سبحانه وتعالى.. و لا يقصد به الرئاسة والمال والجاه ومماراة السفهاء ومباراة الأقران".

(اتفق مع القول إن التعليم لا يطلب للرئاسة والمنافقة والمنافسة، واختلف في مقولة أن التعليم لا يطلب للمال، لأن العلم الذي لا ينفع صاحبه أو مجتمعه علم مذموم).

(١٠) "أن يعلم نسبة العلوم إلى المقصد؛ كيما يؤثر الرفيع القريب على البعيد، والمهم على غيره، ومعنى المهم ما يهمك، ولا يهمك إلا شأنك في الدنيا والآخرة".

* * *

---

(٣٧) راجع ص ص ١٨٥– ١٨٨ في هذا الكتاب.

وبعـــد، فـــإن مـــا نقلته عن الغزالي في الفقرات السابقة كلام قيل عن آداب المـــتعلم بعامة في عصره؛ كانت وفاته عام (٥٠٥ هجرية)، أي أنه فكر عالم مفكر مضى على رحيله حوالي ألف سنة، وقد حرصت على أن أضعه تحت نظر القارئ لنـــتأمله ســـويًا، ولننظر كيف تغير الواقع الإسلامي اليوم عن واقع عصور سبقت، وكـــلام الغزالـــي لـــيس مقدسًا، وإنما هو كلام إنسان، يؤخذ منه، ويرد عليه، وقد أوجـــزت ما أردت أن أعلق به على كل جملة، ووضعت تعليقي بين قوسين – كما رأيت – ولننظر الآن فيما قال عن "المعلم".

آداب المرشد المعلم :

وفـــي ذات الـــباب تحدث الغزالي عن وظائف "المرشد المعلم" وقال إن من اشـــتغل بالتعلـــيم فقد تقلد أمرًا عظيمًا وخطرًا جسيمًا؛ فليحفظ آدابه ووظائفه. وعدَّد وظـــائف المرشد المعلم". (وصف المعلم بأنه مرشد يمثل بادرة متقدمة أو إرهاصًا بأن دور المعلم هو إرشاد المتعلم لأن يحسن التعلم، وأن التعلم عملية ذاتية يجب أن ينهض بها المتعلم).

(١) أن يشـــفق على المتعلمين وأن يجريهم مجرى بنيه اقتداء بالرسول محمد ﷺ حينما قال : "إنما أنا لكم مثل الوالد لولده"[٣٨]. وأبان أن من حق أبناء الرجل الواحـــد الـــتحاب والتعاون، لا التحاسد والتباغض ، وقال إنهم بهذا الوصف داخلـــون في مقتضى قوله تعالى : ﴿ الْأَخِلَاءُ يَوْمَئِذٍ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ إِلَّا الْمُتَّقِينَ ﴾[٣٩].

(٢) الاقـــتداء بصاحب الشرع صلوات الله عليه، فلا يطلب أجرًا على إفادة العلم ولا يقصـــد بـــه جـــزاء ولا شكورًا، بل يُعلم لوجه الله تعالى وطلبًا للتقرب (واضـــح أن هـــذه ممارســـة يســـتحيل الأخـــذ بها في سياسة المتعلم الآن؛ لاعتبارات كثيرة).

---

(٣٨) أخرجه أبو داود والنسائي وابن ماجه وابن حبان من حديث أبي هريرة.
(٣٩) السورة (٤٣) الزخرف: ٦٧.

(٣) ألا يفـوت أية فرصة تتاح لنصح المتعلم؛ وذلك بأن يمنعه من التصدي لرتبة قـبل اسـتحقاقها، أو التشـاغل بعلم خفي قبل الفراغ من العلم الجلي (فكرة معاونة المتعلم على إدراك مواطن القوة ومواطن الضعف في أدائه).

(٤) مـن دقائق صناعة التعلم أن يزجر المعلمُ المتعلم عن سوء الأخلاق بطريق الـتعريض لا التصـريح، وبطـريق الرحمة لا التوبيخ. (وهذا ما تنادي به نظريات علم النفس الحديثة الآن).

(٥) ألا يقـبح في نفس المتعلم العلوم التي لا تدخل في تخصصه؛ كأن يقبح معلم اللغـة علـم الفقـه، أو يُقبح معلم الفقه الحديث أو التفسير (فكرة التعصبات للتخصص أو للمعهد الذي تخرج فيه المعلم).

(٦) أن يقتصـر بالمتعلم على قدر فهمه؛ فلا يلقي إليه ما لا يبلغه عقله أو يحبط علمـه وعقلـه؛ اقتداء بحديث الرسول : "نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الـناس مـنازلهم، ونكلمهم على قدر عقولهم"[٤٠]. (مبدأ ضرورة التلاؤم بين بنية المادة المتعلمة والبنية الذهنية للمتعلمين في مراحل التعليم المختلفة).

(٧) أن يلقـي إلـى المـتعلم القاصر ما هو جلِّي ولائق به؛ فلا يذكر له ما وراء الجلِّـي من دقائق الأمور؛ فإن ذلك يخفف رغبة المتعلم في الجلي، ويشوش عقلـه، ويجعلـه يتوهم أن كل أحد أهل لكل علم دقيق. (جملة داعمة لتعليقنا على الجملة السابقة).

(٨) أن يكـون المعلـم كـاملاً بعمله؛ فلا يكذب قوله فعله؛ وكل من تناول شيئًا، وقـال للـناس لا تتـناولـه، سخر الناس به واتهموه. وصدق عليه قول الله تعـالى: ﴿ **أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ تَتْلُونَ الْكِتَابَ أَفَلا تَعْقِلُونَ** ﴾[٤١]. ﴿ **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لا تَفْعَلُونَ كَبُرَ مَقْتاً عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لا تَفْعَلُونَ** ﴾[٤٢].

* * *

---

(٤٠) عند أبي داود من حديث عائشة رضي الله عنها "أنزلوا الناس منازلهم".
(٤١) السورة (٢) البقرة: ٤٤.
(٤٢) السورة (٦١) الصف: ٢-٣.

قدمت ما قال الغزالي عن خصائص المتعلم والمعلم لأوضح لك أن العناية بتربية المعلمين مَعْلَمٌ ذو جذور عميقة في الثقافة الإسلامية؛ وهذا الجهد الذي عرضناه موجزًا جزء من التراث الثقافي الذي يجب أن تكون لنا في شأنه نظرة ناقدة، تأخذ منه ما يناسب حال الأمة في العصر الحاضر، وترفض ما ترى عدم صلاحيته.

وانتقل إلى تقرير رؤيتي لدور المعلم من المنظور الإسلامي.

دور المعلم من المنظور الإسلامي:

إن دور المعلم في المجتمعات العربية والإسلامية – يجب أن يؤسس على ركائز أساسية للثقافة الإسلامية؛ قدمناها في الفصل الثاني على أنها: عقيدة الإيمان بأحدية الخالق جل وتقدس ، ومن شأن هذه العقيدة أن تحرر الناس من الخوف والخضوع – كرهًا وقسرًا – لأية قوة مخلوقة. وأنها ثقافة إنسانية تؤمن بوحدة البشر، وتؤمن في الوقت ذاته بتنوع ثقافاتهم ولغاتهم، وتعد هذا نعمة من نعم الله الكبرى. والناس من منظور هذه الثقافة لا يتفاضلون بلون أو عرق أو جنس، بل إن أكرمهم عند الله هو أقدرهم على أداء واجبات الإنسان السوي المستخلف عن الله في الأرض، وقلنا إنها ثقافة كلية تتكامل فيها العقيدة والشريعة والمعاملات والأخلاق، في مدى واسع يمتد بين الفرد والأسرة والمجتمع، والأمة الإسلامية، والإنسانية كلها. وقلنا إنها ثقافة عقلانية، تدعو الناس إلى إعمال عقولهم في كتاب الوحي وفي آفاق العالم المشهود، وإنها تزكي التفكير الناقد للذات وللآخر استهدافًا لإثراء العمران البشري، وقلنا – آنذاك – إن العقل ضروري لفهم الوحي، وإن الإنسان حر ومسؤول عما يعمل فردًا كان أو في جماعة، وهي ثقافة تؤمن بالشورى والمشاركة وترفض الاستبداد بالرأي في الحكم وفي السياسات العامة وفي التعليم.

وقلنا إنها ثقافة منفتحة على الثقافات الأخرى، وإنها حريصة على تأكيد هويتها الدينية، وإنها أعطت الثقافات الأخرى مثلما أخذت منها، وإنها تزكي حوار الثقافات لا تصارعها، وإنها ثقافة تنشد تنمية رأس المال البشري ورأس المال

المـــادي فـــي آن واحـــد. وإنها ثقافة وسطية عادلة: بين من يؤلهون الإنسان ومن يحقـــرونه، بيـــن العقل والنقل، بين المسؤولية الفردية والمسئولية الاجتماعية، وإنها ثقافـــة تدعـــو إلـــى العدل والمساواة والمحبة والإخاء والتكافل والإيثار، وتنهي عن التحاقد والتباغض والتظالم والتحاسد والتصارع.

والدعامـــة الثانـــية التـــي يجـــب أن يستند إليها دور المعلم في المجتمعات الإســـلامية والعربـــية هي الخبرات الإنسانية والخبرات المهنية ذات الصلة بالتعليم بوجه خاص.

ونـــود هنا أن نلفت الانتباه إلى أن تربية المعلمين جزء في نسق التعليم كله؛ فالمعلمون يعدون في كليات جامعية؛ فهم إذن مُدخل إلى نظام التعليم العالي؛ ولكنهم في الوقت ذاته مُخرج لنظام التعليم العام – قبل الجامعي – ؛ أي أن تعليم المعلمين مـــتأثر حـــتمًا بمستوى التعليم قبل الجامعي. ولذا ، فإن الحكمة تقضي أن ينظر إلى التعلـــيم في كل مراحله وأنواعه على أنه نسق يؤثر بعضه في بعضه الآخر، وهذا يعني أن جودة الطلاب المعلمين تتوقف على مدى جودة التعليم الذي وجه إليهم قبل دخول كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين.

وأحسب أن أولى الخطوات في تطوير تربية المعلمين هي أن تتوجه الهيئات المعنية بالتعليم في البلاد الإسلامية والعربية إلى **اعتبار التعليم مهنة** تعادل– إن لم تزد – في خطرها مهنًا أخرى: كالقضاء والطب والهندسة ونحوها.

والدعـــوة إلـــى جعل التعليم مهنة قديمة في الثقافة الإسلاميـــة دعـــا إليهـــا عـــبد الرحمـــن بـــن خلدون؛ حيث عدَّ التعليم "إحدى الصنائع". والصناعة في اللغة العربـــية تعنـــي كـــل علم أو فن مارسه الإنسان حتى مهر فيه، ويصبح حرفة له. والـــتفرقة قائمة اليوم بين المهنة والحرفـــة؛ حيث تعتمـــد الثانيـــة – أكثر ما تعتمد – على اتخاذ العمل مجرد وسيلة لكسب الرزق في مجالات الزراعة أو الصناعـــة الخفـــيفـــة أو الـــتجارة ونحوها، وجوهر الإعداد للحرف هو الملاحظة وتقليد ذوي الكفـــاءة فـــي مثل: الحدادة والنجارة والسباكة. وواقع الحال اليوم هو أن الحرف قد تطـــورت تطـــورًا كبـــيرًا بفضل تطور المعارف والتقنيات والأجهزة الحديثة التي اخترعت في كثير من مجالات الحرف.

وتمتاز المهن عن الحرف بأن المهنة تتطلب قبل الدخول فيها مستوى محددًا من التعليم، وتستوجب إعدادًا يمتزج فيه الجانب العلمي الأكاديمي بالجانب المهاري الـذي يعـتمد علـى الممارسة البصيرة، التي يستفاد فيها – دائمًا – من المعارف والتقنـيات في مجال عمل المهني؛ *وتمهين التعليم في البلاد الإسلامية والعربية يقتضـي أن تـتوفر فـي الطـلاب المعلميـن، وفيمـن يمارسـون التعلـيم فعـلا، الشروط التالية:*

١ ـ الإعداد الثقافي:

التعلـيم خدمـة اجتماعية حيوية، ولذا فإن الذين يعدّون للعمل فيه يحتاجون دائمًـا إلـى قـدر مـن الـثقافة والمعرفة بأوضاع المجتمع في ماضيه وحاضره ومستقبله. ويحدد هذا القدر – في حده الأدنى – قبل الالتحاق بكلية للتربية أو معهد إعـداد المعلمين بما اصطلح على تسميته "الحصول على الثانوية العامة" في شعبها المختلفة.

٢ ـ الإعداد التخصصي :

يحـتاج الطـلاب المعلمون إلى قدر معين من المعرفة المتخصصة يتصف **بالحداثـة، والصدق، والقابلية للتعلم**، في المجالات التي تعلَّم في مؤسسات التعليم قـبل الجامعـي (اللغـات – الرياضـيات – العلوم – المواد الاجتماعية في شعبها المخـتلفة وهكـذا)، وهو ما يطلق عليه الإعداد الأكاديمي المتخصص في الكليات الجامعية.

٣ـ الإعداد المهنـي :

ونظـرًا إلى أن "التعليم" علم من علوم الممارسة أو الأداء Praxiology فإن الطـلاب الذيـن يعدون للمهنة بحاجة إلى أن يتقنوا تعلم قدر من المعارف المهنية، ذات الصـلة بالتعليم في مجالات علم النفس، وخاصة علم نفس النمو، وعلم النفس الاجتماعـي، وعلم اللغة النفسي، وعلم نفس العرفان، وفلسفة وأصول التربية، وفي مجالات المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم – وينبغي في هذه المواد الحرص علـى سـد الثغرات الماثلة فيها بين الجانب النظري وجانب الممارسة؛ تلك الثغرة

التـــي دفعت بعض الأعلام المرموقين في مجال الفكر "التربونفسي" إلى القول: "إن التربية في معظم جوانبها لا تزال – على النحو الذي بدأت فيه الجهود الأولية التي بذلت فيها – لا تزال سرًا غامضًا لم تكتشف كوامنه بعد"...

ويضيف: "إن المحاولات التي بذلت لتحديد المسار بين ما يستطيع المعلمون أن يعملـــوه أو مـــا ينبغي عليهم عمله: يُدرِسون، يُوجِهون، يراقبِون وينقدون، وما يعملـــه الأطفال المتعلمون من: تفكير، وتعلم، وتذكر، وتعميم. هذه المحاولات تجسم قصة طويلة، ولكنها أقل من أن تكون مرضية (٤٣).

٤ـ البحث العلمي والتدريب :

ومهـــنة التعليم – كشأن غيرها من المهن – تحتاج دائمًا إلى تطوير؛ يواكب الـــتطور الـــذي يحـــدث فـــي مســـيرة العلم والتقانة، ويلائم التغير الذي يحدث في احتـــياجات المجـــتمع الماديـــة والدينـــية والثقافية والتعليمية، ويستفيد من الخبرات والـــتجارب ونـــتائج الـــبحوث التـــي أجريـــت في مجال التعليم في المجتمع وفي المجـــتمعات الأخـــرى؛ ولذا فإن تربية المعلمين في المجتمعات الإسلامية والعربية لابد أن تتضمن برامجها مَعْلَمين أساسيين:

➢ **البحث العلمي:**

تدريـــب الطلاب المعلمين على أساليب البحث العلمي في مستوى يمكنهم من أن تكـــون ممارستهم للتعليم ممارسة بصيرة ؛ تقوم على ملاحظة أداءاتهم، وأداءات مـــن يعلّمـــون ، بطريقة علمية تمكنهم من تقويم هذه الأداءات أولاً بأول، ودعم ما فـــيها مـــن إيجابـــيات، واللجوء إلى بدائل لما يسفر عنه بحث هذه الممارسات من ســـلبيات ســـواء أكانت هذه الممارسات في مجال توزيع مفردات محتوى المنهج أم فـــي طـــرق وأســـاليب التدريس أم في الاختبارات التكوينية والنهائية أم في تقرير إنجازات المتعلمين لأولياء أمورهم.

---

(43) Olson, D.R. and Bruner, J.S. "Folk Psychology and Folk Pedagogy" in Handbook of Education and Human Development. Edited by Olson, D.R. and Tarrance, N. Maldin, Mass.,: Blackwell Publishers, 1998, p. 9.

➢ **التدريب العملي على التدريس:**

وافـــتراض أن التعليم مهنة مغزاه أن الأداء الجيد في مهنة التعليم يحتاج إلى مهـــارات أساســية، لا تغني فيها المعرفة النظرية عن الممارسة العملية، ولا تجدي فـــيها الممارســات الاعتباطــية أو التلقائية التي لا يستند فيها إلى فكر نظري سليم وحديــث. وممـــا يؤسف له أن هذا الجانب "تدريب الطلاب المعلمين على التدريس Students Teaching" يــنظر إليه باستهانة بالغة في عدد كبير من كليات التربية فـــي العـــالم العربي، وترك أمره لفئة المعيدين في كليات التربية، ولقدامى المعلمين والمديريـــن في المدارس التي يتم فيها التدريب، ***حتى غدت "التربية العملية" عملاً شكلياً يراد به سد "الخانات"***. وأحسب أن هذه نقيصة كبرى في برامج إعداد المعلمين في بعض البلاد العربية، ولذا فإني اقترح في شأنها ما يلي:

- أن يكـــون التدريـــب العملي في تخطيطه وتسيير أعماله والإشراف الفعلي عليه إحدى المهمات الجوهرية التي يجب أن ينهض بها الأساتذة والأساتذة المساعدون في الكليات التي تعد المعلمين.
- أن تـــتخذ فـــترة التربية العملية فرصة لتطوير العمل في المدارس التي يتم فـــيها تدريـــب الطلاب؛ وذلك بتنظيم لقاءات وندوات مع مدرسي المدرسة لمناقشـــة مشـــكلات التعليم في كل مدرسة، واقتراح حلول جمعية للتغلب عليها.
- أن يقـــوم الأســـاتذة والأساتذة المساعدون بتسجيل دروس نموذجية بطريقة سمعبصـــرية (فـــيديو) يمكن أن تكون نماذج يشاهدها المدرسون القائمون بالتعليم فعلاً في المدارس التي يتدرب فيها الطلاب المعلمون.

٥- التجريب:

وتأســـيس مهـــنة للتعليم يحتاج إلى أن تحرص الهيئات المسئولة عن التعليم بعامـــة في الوزارات (التعليم والتعليم العالي) والجامعات ومراكز البحوث في العالم الإســـلامي والعربـــي إلـــى التجريـــب في التعليم وإلى تطوير الفكر والممارسات التعليمـــية، ووسيلتهما الآمنة هي **"قناة البحث التربوي"**. ويجب أن يشمل البحث كل

المتغـــيرات ذات الأثر في المنتج النهائي للتعليم. وسوف أعود في مكان تال في هذا الكـــتاب إلـــى "أزمة البحث التربوي" عالميًا وإقليميًا ومحليًا(*)، وأكتفي هنا بالدعوة إلى تغيير التيار السائد للبحث التربوي في البلاد الإسلامية العربية، **فأقول:**

إنـــه خطـــأ فادح أن يتم التجريب في تربية الحيوان وتربية الدواجن وتربية النحل وتربية النباتات وأن يتوقف التجريب في تربية البشر. ومن أفدح الأخطاء أن تجـــرى بحوث التربية في كليات التربية وفي مراكز البحث التربوي على المتعلمين وعلـــى المعلمين، والصواب أن تجري معهم وبهم ولهم؛ في صورة بحوث يقوم بها المدرســـون أنفســـهم (Teachers' Research)، وهـــذا يقتضي أن يكون البحث الـــتربوي مَعْلَمًـــا أساســـيًا في برامج تربية المعلمين، وفي صورة بحوث تشاركية Participatory Research وفـــي صورة بحوث طويلة الأجل Longitudinal Research. وأســـتطيع أن أقـــرر باطمئـــنان كبير أن ما حدث من تقدم في الفكر الـــتربوي والممارســـات التعليمية في الولايات المتحدة مرجعه إلى البحوث طويلة الأجـــل، ومن أبرزها تجربة استمرت ثماني سنوات ، وأجريت على ثلاثين مدرسة ثانويـــة فـــي أربعينيات القرن العشرين، في ست عشرة ولاية، عرفت باسم **تجربة السنوات الثمانية.**

كمـــا أســـتطيع أن أقرر – أيضًا – وأنا أكثر اطمئنانًا وأشد اعتزازًا بتجربة المـــدارس النموذجـــية (التجريبـــية) التي بدأت في مصر منذ بداية ثلاثينيات القرن العشـــرين تحـــت اســـم الفصول التجريبية، ثم تحولت إلى مدرستين كاملتين هما: مدرســـة النقراشـــي النموذجـــية ومدرسة الأورمان النموذجية. ومصدر اطمئناني ومبعـــث اعتزازي هو مشاركتي في الجهود التي بذلت في المدرسة الثانية. وأشهد – للـــتاريخ – أنـــي تعلمت وأنا أُعلِّم في تلك المدرسة كثيرًا مما ميز حياتي المهنية حـــتى اليوم، والتمييز لا يعني الامتياز، وأشهد – أيضًا – أن ما أصاب التعليم في مصـــر مـــن نجـــاح في بعض الممارسات التعليمية يرجع الفضل فيه إلى حصيلة الجهـــود البحثـــية التي بذلت في هاتين المدرستين، حيث كان عدد كبير من أساتذة

(*) انظر ص ص ٣١٢-٣١٣ ، وص ص ٣٢٨-٣٢٩ فـــي هذا الكتاب.

التربية في النصف الثاني من القرن العشرين مدرسين في هاتين المدرستين، وقد أهلهم عملهم في هاتين المدرستين للابتعاث إلى الخارج للحصول على الدكتوراه في التربية(٤٤).

٦- بعض سمات الشخصية :

ونحتاج في إعداد المعلمين في المجتمعات الإسلامية والعربية إلى أن تهتم كليات إعدادهم بتأصيل عدد من سمات الشخصية اللازمة لنجاح المعلم في أداء متطلبات مهنته، والركيزة الأساسية في سمات شخصية المعلم الناجح هي أن يفهم طبيعة الرسالة الموكولة إليه، والتي تعبر عنها مقولة في تراثنا هي أن العلماء ورثة الأنبياء، ورسولنا محمد ﷺ يروي عنه أنه قال: "إنما بعثت معلمًا"، ورسالة المعلم ليست نقل المعرفة من رأسه أو من الكتب إلى رؤوس المتعلمين، وإنما هي معاونة المتعلمين على بناء أنفسهم بصورة متكاملة: جسميًا وعقليًا وروحيًا واجتماعيًا. ولعل أبرز التحولات المطلوب أن تحدثها برامج تربية المعلمين في الطلاب المعلمين وبرامج تدريبهم في أثناء الخدمة هي أن يكون :

- **متعلمًا دائمًا**، ونعني بذلك أن يظل الطالب المعلم أو المعلم، متعلمًا باستمرار، ينشد المعرفة الحديثة في مجالات : الثقافة، والتخصص، والإعداد المهني. والمعارف في هذه المجالات متجددة اليوم بصورة لم يسبق لها مثيل، وعلى الطالب المعلم والمعلم أن يدأبا على البحث عن الجديد في كل مجال من هذه المجالات وأن يقرأه ويتأمله ويناقشه مع زملائه ويحاول تطبيقه في ممارساته.
- **باحثًا**: ونعني بالبحث هنا أن يلتزم الطالب المعلم والمعلم بالتفكير فيما يعرض له ولتلاميذه من مشكلات، وأن يبذل جهدًا في صياغة هذه المشكلات، وأن يفرض فروضًا للأسباب التي يمكن أن تؤدي إليها ثم يحاول - بطرق شتى - اختبار هذه الفروض.

---

(٤٤) أذكر بالتقدير أن هذه المدارس بدأ حركتها رائد التربية الحديثة في مصر وفي العالم العربي: **الأستاذ إسماعيل محمود القباني**- يرحمه الله- وتابع الإشراف على المدرستين أستاذان جليلان هما: الدكتور عبدالعزيز القوصي، والأستاذ محمد فؤاد جلال - يرحمهما الله.

- **ميســـرًا للـــتعلم:** ونعني بهذا أن يستيقن الطالب المعلم والمعلم أن مهمته ليست مجـــرد نقـــل المعلومـــات ، وإنما هي التربية الشاملة للمتعلمين عقليًا ووجدانيًا واجتماعـــيًا، وأن التعلم عملية ذاتية خالصة، وأن ناتج التعلم يكون أكثر استبقاء وأكـــثر نفعًا، إذا بنى التعليم على نشاط المتعلم وخبرته، وليس على إلقاء المعلم وتلقـــي المتعلم لما يقال. وواجب المعلم إزاء هذا التحول في دور المعلم هو ألا يفعـــل شـــيئًا، وألا يقول شيئًا يمكن أن يقوم به أو يقوله المتعلمون أنفسهم، إنه كما قلنا قبلاً ليس منشئًا للتعلم؛ وإنما هو ميسر له.
- **مـــتعاونـــًا:** مـــع زملائه في المدرسة في رفع مستوى أداء المعلمين وأداءات الطـــلاب، وذلك بتنظيم الندوات الداخلية للمعلمين في المدرسة جميعًا، ولمعلمي المواد والأنشطة النوعية، وبالمشاركة الإيجابية في اقتراح التعديلات التي يجب إدخالهـــا فـــي محـــتويات المناهج أو في طرق التدريس وأساليبه أو في أدوات الامـــتحان أو فـــي تنظيم الأنشطة غير الصفية بالمدرسة كالجمعيات، والأندية، والهوايات.
- **مديـــرًا للتعلم:** ومن سمات المعلم الجيد أن يدير المواقف التعليمية سواء داخل الصـــف الدراســـي أو في المختبر أو في النادي أو في تنظيم وإدارة الرحلات المدرســـية الهادفـــة؛ إدارة تتصـــف بالشـــورى والديمقراطية، وألا يظن أن المتعلميـــن بشر بلا عقول، أو أنهم ذوو عقول ناقصة. إن المتعلمين – كما دلت بحـــوث كثـــيرة – يستشـــعرون بطـــرق مخـــتلفة تصور المعلمين لشخصيات المتعلمين وعقولهم. وإحساس المتعلمين بأن المعلم يزدري عقولهم من شأنه أن يـــنفرهم مـــن المعلـــم، وأن يدعوهم – بوعي وبدون وعي – إلى مبادلة المعلم بمثل شعوره، أو في الأقل الانصراف الفعلي عن المشاركة بفاعلية فيما يحاول المعلـــم تعليمه. وعلى المعلمين أن يلتزموا في تعاملهم مع الطلاب بقيم: العدل والإنصـــاف وتحقيق المساواة بين المتعلمين، دونما اعتبار لطبقات الأسر التي ينتمون إليها. **وفي هذا الصدد يمكن القول:**

إن المناخ العام الذي يجب أن يسود الصف في المدرسة، والمدرسة كلها يجب أن يكون مبرأً من السيئات التي تنتشر في المجتمع الخارجي كالظلم والمحاباة والنفاق والمراءاة والخوف من السلطة والسكوت عن الفساد والمفسدين.

والإدارة الجيدة للموقف التعليمي لا تعني أن يتحول الصف المدرسي إلى ثكنة عسكرية تطاع فيها أوامر القائد، هذا تطرف مقيت، يجب التخلص منه في المدارس، كما أن الإدارة الديمقراطية للموقف التعليمي لا تعني التسيب، وترك كل فرد يعمل ما يشاء وكيفما شاء، وليس ثمة سياسة أفضل من أن يتذرع المعلمون بالحزم وباللين في آن واحد، وأن يحرصوا – دائمًا – على إيقاف المتعلمين على الحكمة فيما قد يصدر من الأجهزة العليا في التعلم من تعليمات فوقية، وأن يتشاوروا مع المتعلمين في القواعد التي تحكم الجماعة خلال الدرس في الصف أو المختبر أو النشاط أو الرحلة.

مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين:

ومن أهم سمات الشخصية المهنية الناجحة في التعليم أن يحرص المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، والتعامل معهم على أنهم ليسوا سواء في الخلفية المعرفية والاقتصادية والاجتماعية.

وهذه الحقيقة تتطلب من المعلم ألا يجمد في تدريسه على طريقة أو نمط واحد في التدريس... وإنما عليه أن ينوع في طريقة التدريس باتخاذ طرق وأساليب مختلفة منها: التعلم الفردي، والتعلم التعاوني، وتمثيل الأدوار، والقراءات الموجهة، والتعيينات للأفراد وللمجموعات الصغيرة داخل الصف، والمباريات الأكاديمية، والمحاكاة ونحوها...

حقوق المعلمين :

تلـــك هي الأدوار التي يجب أن ينهض بها المعلمون، **فما هي حقوقهم** التي يجب أن تعاونهم في الحصول عليها نقاباتهم المهنية واتحاداتهم ؟

ومن الحقوق الأساسية للمعلمين ما يلي:

(١) أن تكفــل لهــم السلطة المسئولة عن التعليم مركزيًا وإقليميًا ومحليًا **الأمن الاقتصادي** الذي يحول بينهم وبين الوقوع في المآزق السلوكية التي تتنافى مـــع الأخـــلاق العامة أو أخلاق المهنة، وتحفظ عليهم كرامتهم، وذلك بأن تتســـاوى أجورهم بأجور المهنيين الذي يحملون مؤهلات تناظر مؤهلاتهم، وأن تكفــل لهــم الخدمات الصحية والتأمينية التي توفرها النقابات المهنية لأعضـــائها. وأحسب أن كفالة الأمن الاقتصادي للمعلمين وتوفير الخدمات المخـــتلفة من شأنه أن يسهم في رفع مستوى رضا المعلمين عن وظائفهم في التعليم.

(٢) أن تؤســـس في كل بلد عربي إسلامي نقابة أو اتحاد للمعلمين ، يسهر على استيفاء المعلمين لحقوقهم المختلفة، ويراقب أداءهم لواجباتهم ، وفقًا لميثاق أخلاقـــي مكـــتوب؛ يضـــمن أن تـــتم محاسبة المعلمين عما يقعون فيه من أخطـــاء بصـــورة مهنية، **وليس بالطرق الإدارية**، السائدة في بعض الدول الإســـلامية والعربـــية؛ ذلك أن الواقع الفعلي لطريقة محاسبة المعلمين في تلـــك الـــدول يقوم على قرار إداري بتوقيع العقوبة على المعلم دون إجراء تحقـــيق، وهذا أمر يتنافى مع أبسط الحقوق الإنسانية، الأمر الذي دعا إلى أن تشـــغل أنـــواع مختلفة من المحاكم بالقضايا التي يرفعها المعلمون ضد الجهـــاز المركـــزي للتعليم للتظلم من قرارات العقوبة التي توقع عليهم في بعض البلاد العربية.

وممـــا يؤسف له في هذا الصدد أن ينتخب وزير التعليم (مثلاً) نقيبًا للمعلمين فـــي بلده؛ إن مثل هذا الإجراء الذي أوشك أن يكون قاعدة في بعض البلاد العربية

يمـــثل إهـــدارًا متعمدًا لحقوق المعلمين ، وخلطًا غير مقبول في التنظيم النقابي؛ بل إنه ينفي – أساسًا – الأهداف التي تنشأ النقابات والاتحادات المهنية من أجلها؛ ولذا فإنـــه مـــن الضروري أن يعاد النظر في التشريعات النقابية التي تسمح لطرف من أطـــراف "تنازع" الاهتمامات والمصالح أن يكون هو الحكم فيما ينشأ بين الأطراف من نزاع.

ولعـــل هـــذه الظاهرة في بعض البلاد العربية والإسلامية هي التي أدت إلى تغييـــب دور بعـــض نقابـــات المعلمين في المشاركة في تطوير التعليم على النحو المتبع في الدول التي تحكم حكمًا شوريًا ديمقراطيًا.

إن نقابـــات المعلميـــن واتحـــاداتهم يجب أن تضطلع بدور فاعل في تطوير التعليم، وأن تكون معبرًا حقيقيًا عن آرائهم وآمالهم ورغباتهم، فيما يخص الأوضاع المهنـــية وفيما يتصل بالأوضاع الاجتماعية التي تكفل للمعلمين مكانة تكافئ الجهود التي يقومون بها في خدمة مجتمعاتهم.

الفصل الرابــع

عمليات التعليم المدرسى

التدريـس والتعلـم

الفصل الرابع

عمليات التعليم المدرسي : التدريس والتعلم

وظيفة هذا الفصل :

ينصب جهدنا في هذا الفصل على إيضاح وجهات النظر في عمليات التدريس التي يقوم بها المعلمون في المدارس، وعمليات التعلم التي يقوم بها المتعلمون، وبيان أن التدريس لا ينتج آثارًا مباشرة في التعلم. وإنما تنتج الآثار من خلال وسيط بين التدريس والتعلم هو "العمليات الفكرية" التي تتم داخل عقول المتعلمين ووجداناتهم.

ونقدم في هذا الصدد ثلاثة نماذج للموقف التعليمي وهي :

١- نموذج "نقل المعارف" الذي وضعه فريدريك هربارت عام ١٨٨٣م، بخطواته الخمس المعروفة.

٢- نموذج حل المشكلات الذي اقترحه "جون ديوي"، ونمّاه وطوره آخرون.

٣- نموذج جعل التعليم جسرًا بين التدريس والتعلم، وفيه يخطط التدريس ليستثير عمليات التفكير لدى المتعلمين، وهو فيما نرى أحدث النماذج التصورية للموقف التعليمي.

ونقدم في هذا الفصل نتائج بعض الأبحاث الأجنبية والعربية التي تؤكد جدوى ذلك النموذج الأخير، كما نقترح خطة عامة لخطوات السير في تعليم "درس" أو "وحدة دراسية".

وننهي الفصل بذكر عدد من الأمثلة لتطبيق هذا النموذج الأخير في مجالات: التربية العلمية، والتربية الاجتماعية، والتربية الفنية.

عمليات التدريس والتعلم:

وتــتمحور هــذه العملــيات حــول مفهومين أساسيين هما: مفهوم التدريس Teaching ومفهــوم التعلم Learning ولتجسير الفجوة بينهما برز مفهوم التعليم Instruction.

واعــتقد أن الاقتباس الذي نقلته في الفصل السابق عن عالمين مرموقين في "الدراسات التربونفسية" يكشف عن الغموض الماثل في الفكر التربوي والممارسات التعليمــية على سواء بالنسبة للعلاقة بين التدريس والتعلم؛ إذ أكد هذان العالمان أن المحــاولات التــي بذلــت لــتحديد المسار بين العمليات التي يقوم بها المدرس في الموقــف التعليمــي متمثلة في أنه: يدرِّس، ويوجِه، ويراقِب، وينقُد، والعمليات التي يقــوم بها المتعلم متمثلة في أنه: يفكر، ويتعلم، ويعمم – هذه المحاولات في رأيهما تشكل قصة طويلة، ولكن جدواها أقل من مرضية[1].

لقد درجنا في الكتابات "التربونفسية" على التمييز بين أفعال التعلم Learning acts، وأفعال التدريس Teaching acts. ويبدو هذا التمييز أيضًا في تنوع مسميات بعــض المقــررات في الدراسات المهنية في كليات التربية في مجالات علم النفس، حيث نجد ما يلي:

علم نفس التعلم Learning Psychology

وفــيه تتم العناية بالبحث عن العمليات التي ينهض بها المتعلم، وفي التراث النفســي عــدد كبير من نظريات التعلم Learning Theories، وفي بعض كليات التربــية فــي العــالم العربــي قســم رئيســي يوسم بأنه قسم علم النفس التربوي Educational psychology، ويقــدم هذا القسم عددًا من المقررات يتصل بفروع تخــتلف بؤرة الاهتمام فيها؛ مثل: الصحة النفسية، علم النفس الاجتماعي، علم نفس الفــئات الخاصــة، وعلــم اللغة النفسي، وعلم النفس الصناعي، وأنشئت في بعض

---

(١) الإشارة إلى اقتباس أوردناه في الفصل الثالث، ص ٢١٨.
مسندًا إلى David Olson and Jerome Bruner.

الجامعـــات كلـــيات للطفولة، كما أنشيء في بعض كليات التربية قسم خاص يتولى معظـــم جوانـــب إعداد المعلمين والمعلمات لمرحلة الحضانة ورياض الأطفال ... وتـــتولى هذه الأقسام تقديم المعارف والتدريبات التي تؤهل الطلاب المعلمين لأداء عمليات التدريس في مراحل التعليم المختلفة.

والفجـــوة بيـــن الفكر النظري في مجال علم نفس التعلم yc(Learning Ps Phology) والتطبيق العملي في الممارسات التي تتم في المدارس موثقة فيما يلي:

"... وهكذا نجد أننا بحاجة إلى نوع جديد من نظريات التعلم؛ لأن النظريات التـــي تـــهمل فيها بنية المادة المتعلمة، والبنية الذهنية، لمن يتعلم والأغراض التي يـــتوخاها المتعلم من تعليمه – يجب أن تفسح الطريق لنظريات تربط التعلم الجديد بما سبق تعلمه، كما ينبغي أن تضع أهداف المتعلم ومقاصده في الاعتبار"[٢].

ودعـــوة أولســـون وبرونـــر هـــذه إلى نظريات جديدة في "التعلم" كانت لها إرهاصـــات في كتابات أحدهما السابقة؛ تجلت في كتاب "برونر" الذي أحدث ثورة كبيرة في مجال التربية بعامة، ومجال المناهج بخاصة المعنون The Process of Education[٣]، وفـــي كـــتاب آخـــر لـــه، دعا فيـــه إلـــى تطوير نظرية للتعليم؛ وعـــــدم الاقتصار على نظريات التعلم، وجعل عنوانه: Toward a Theory of Instruction[٤].

أريـــد بما ذكرت أن أشير إلى أن عمليات تشغيل نظام التعليم المدرسي يجب أن تقـــترن فـــيها العناية بعمليات التدريس، وهي العمليات التي ينهض بها المعلمون

---

(2) Olson, D.R. and Bruner, J.S. "Folk Psychology and Folk Pedagogy". In Olson, D.R. and Terrance, N. (Eds.), The Handbook of Education and Human Development. Molden: MA., Blackwell Publishers, 1998, pp. 9-10.

(3) Bruner, J.S. The Process of Education. Cambridge: Harvard University Press, 1960.

(4) Bruner, J.S. Toward a Theory of Instruction. Cambridge, MA: Belkmak Press, 1966.

وبعمليات التعلم التي ينهض بها المتعلمون أنفسهم. والعمليات – الأخيرة – في التحليل النهائي هي الغاية العليا التي يتوخاها نظام التعليم المدرسي. وسوف نوجز هنا الجهود التي بذلت في تحقيق هذه الغاية؛ لنخلص منها إلى تقرير ما ينبغي أن ينجز في مجالات تفعيل عمليات نظام التعليم المدرسي، أي تفعيل عمليات التدريس التي من شأنها أن تؤدي إلى زيادة وإتقان عمليات التعلم في المواقف التعليمية، وأقصد بها ما نطلق على الوحدة الصغرى فيه "الدرس" Lesson في الصف Classroom. ويمكن بلورة الجهود المختلفة التي بذلت في تحديد وتفعيل هذه العمليات في أنها "تباينً" في فهم الغرض من التعليم المدرسي ؛ حيث اختلف تصور هذا الغرض على النحو التالي:

(١) نموذج نقل المعارف :

في عام ١٨٨٣م حدد فريدريك هربارت (ألماني) خمس خطوات يدور حولها التعليم في الصف: ١- التمهيد. ٢- العرض. ٣- المناقشة. ٤- الاستنتاج. ٥- التطبيق. وكان اهتمامه الرئيسي في سَلْسَلَة هذه الخطوات هو "النضج المعرفي" Epistemological Growth؛ حيث اعتقد أن تعلم أي نوع من أنواع المعرفة المنضبطة يقتضي أن تتوالى فيه الخطوات التي يقوم بها المدرس؛ بحيث يرتبط التعلم الجديد أوثق ارتباط بما سبق للمتعلمين تحصيله من معارف سابقة لهم.

وقدم هربارت في هذا الصدد مفهوم "وثاقة الربط Articulation" أو الربط المفصلي بين الخطوات الخمس. واعتقد هربارت – أيضًا – أن هذه الخطوات من شأنها أن توضح معالم التعليم، وأن تبسّط عملية اكتساب المتعلمين للمعارف(٥).

ومنذ ظهور هذا المفهوم منذ حوالي ١٢٠ سنة، وجهت إليه انتقادات شتى لعل من أبرزها أنه افترض فيه أن غاية التعليم المدرسي هي نقل المعارف من

---

(5) Fritz K. Oser and Franz J. Baeriswyl. "Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning" in Handbook of Research on Teaching. 4th Edition, Washington, D.C.: AERA, 2001, p. 1031.

رؤوس المعلميـــن إلـــى رؤوس المتعلميـــن، وفي هذا تقليل من أهمية غايات كبرى للتعلـــيم المدرسي؛ **كالنضج العقلي، والنضج الوجداني، وترقية الكفاءة الاجتماعية للمتعلمين.**

ويضـــاف إلـــى هذا أن تصور هربارت جعل المدرس هو العنصر الفاعل، والأكـــثر حركة على مسرح الموقف التعليمي؛ وأهمل نشاط المتعلمين، وأغراضهم من التعليم، ودوافعهم إليه.

ولعـــل الـــنقد الأخـــير هـــو أن نموذج هربارت هذا سوّى بين جميع أنماط المعـــرفة، وجعـــل من خطواته دواء عامًا شاملاً يوجهه جميع المعلمين إلى جميع المتعلمين، في أي مادة، وفي كل حين.

(٢) نموذج حل المشكلات :

ومـــع بـــروز حركة التربية التقدمية في الولايات المتحدة بقيادة جون ديوي John Dewey علـــى الـــنحو الـــذي عـــبرت عنه مضامين كتابين له هما: **كيف نفكـــر**[٦]؟ **والديمقراطـــية والتربـــية**[٧]، حدث تحول في تصور الغرض من التعليم المدرسي؛ من أنه نقل المعرفة إلى أنه التفكير لحل المشكلات.

وشـــاعت خطـــوات أخـــرى للتدريس، اعتمد فيها على فكر جون ديوي في طريقة حل المشكلات Problem Solving.

وخلاصـــة ما قاله "ديوي" عن هذا النموذج تجدها فيما كتب عن "التفكير في التربية" حيث قال:

"عملـــيات التعليم تكون موحدّة؛ بمقدار تركيزها على إنتاج عادات جيدة، في التفكـــير لـــدى التلاميذ. ويمكن الحديث – دون خطأ – عن طريق التفكير على أنها خـــبرة تـــربوية للفـــرد ، وأن أساسيات طريقة التعليم تتطابق مع أساسيات التفكير التأملي؛ وذلك على النحو التالي:

---

(6) Dewey, J. How we think. Boston: Health, 1910.

(7) Dewey, J. Democracy and Education. New York: Macmillan, 1916.

(١) أن التلمـــيذ في الموقف التعليمي يستغرق في "خبرة" حقيقية؛ حيث ينخرط في نشاط مستمر؛ لأنه محبب لديه، ويشبع اهتماماته.

(٢) ومـــن خـــلال هذه الخبرة تنبثق من داخل هذا الموقف مشكلة، أو مشكلات تكون مثيرة للتفكير، وتستدعي أن يستجيب لها التلاميذ.

(٣) وتتمثل استجابتهم في سعيهم للحصول على المعلومات، والقيام بالمشاهدات والملاحظات التي يحتاج إليها للتعامل مع تلك المشكلة.

(٤) وفي ضوء المعلومات والملاحظات تقترح حلول للمشكلة **(فروض)**.

(٥) ثـــم تتاح في الموقف التعليمي فرص مناسبة لاختبار هذه الفروض، وتبين جدوى كل فرض، والتأكد من مدى صدقه في حل المشكلة[٨].

واعـــتقد أن ما كتبه – حديثًا – اثنان من أساتذة جامعة فريبورج السويسرية عـــن نموذج "ديوي" فيه ظلم كبير لهذا النموذج؛ فقد سويَّاه بنموذج هربارت، حيث قالا: "إنه يلتقي مع نموذج هربارت في أصوليته وعموميته الإرثوذكسية"[٩].

وأزعم أن نموذج ديوي يمتاز عن نموذج هربارت بما يلي:

- أنه يعتمد على تنمية التفكير؛ وليس على نقل المعرفة.
- ويفـــترق عن نموذج "هربارت" في تعظيم استناد التعليم على خبرة المتعلم ونشاطه، وتفكيره في البدائل للمشكلات، واعتبارها فروضًا.
- أنـــه وسَّـــع نطـــاق سياق الموقف التعليمي؛ فإذا كان هربرت قد عني في نموذجـــه أكـــبر عناية بالمعرفة وبالمعلم، وأقل عناية بالمتعلم، فإن نموذج حـــل المشـــكلات قد أدخل في هذا الموقف عناصر كثيرة يجب أن تحسب مزية لهذا النموذج على سابقه؛ منها نشاط دءوب للمتعلم، وسعي إلى جمع المعلومـــات مـــن مصادر مختلفة، والقيام بملاحظات دقيقة؛ تترتب عليها حلول أو أحكام، يجب أن تتسم بالصدق النسبي.

---

(8) Dewey, J. Democracy and Education. New York: Macmillan. Paperbacks. 1961, Chapter 12. p. 163.

(9) Fritz, K. Oser and Franz, J. Baeriswyl. Op.cit.

(٣) نموذج التعليم جسر بين التدريس والتعلم :

ولســـت أنـــوي أن أتتبع هنا التطور التاريخي لعمليات التدريس والتعلم؛ فهذا التتـــبع خـــارج عـــن ســـياق هذا الكتاب. وسوف أقفز في عرض هذه النماذج إلى الماضي القريب، والحاضر المعيش، في الفكر التربوي والممارسات التعليمية.

ويتمثل الماضي القريب في وثيقة صدرت عن منظمة "يونسكو" عام ١٩٧٢م عـــنوانها: **تعلم لتكون** "عالم التربية : اليوم وغدًا"[١٠]. وقد أشير في هذه الوثيقة التي أعدتهـــا لجنة دولية بمعاونة الدول الأعضاء في منظمة يونسكو، وأتيح للجنة الدولية المكلفـــة بإعداد التقرير وللهيئات والأجهزة التي عاونتها أن تدرس – بوسائل شتى: بـــيانات حكومـــية، وندوات دولية وإقليمية ، ومحلية، وبحوثاً، ومقابلات مع عينات مـــن المعنيين، ودراسات مقارنة – أن تدرس أنظمة التعليم في ٣٢ دولة موزعة في أرجـــاء العالم: في أفريقيا، وأمريكا اللاتينية، وأمريكا الشمالية، وآسيا، وفي الاتحاد الأوروبـــي ، والاتحـــاد الســـوفيتي (آنذاك) وفي مجموعة الجزر الكائنة في جنوب محيط الباسيفيك، وفي الدول العربية.

وقد جاء في هذا التقرير عن التربية في البلاد الإسلامية ما يلي:

- "إن الإســـلام دين سماوي متبع في كثير من الأقطار، وهو رسالة عالمية، وقد حـــرص الإســـلام على أن يحدد أهداف التربية وطرق التعليم الملائمة لأهداف نبـــيلة سامية، وذات عوائد كثيرة – ذكر منها في الوثيقة بناء مجتمع يؤمن بإله واحـــد، وأن يحيا الناس في المجتمع حياة قِوامها حب الدنيا، وفقًا لما أراده الله وشرَّعه لهم، وأن تتم تربية الناس في المجتمعِ تربية روحية وخلقية"[١١].
- ويثق الإسلام في قدرة الإنسان على أن يزكي نفسه من خلال التربية؛ إذ يحث – بشـــدة – علـــى التعليم من "المهد إلى اللحد"، وهو يدعو في المقام الأول إلى أن تكـــون التربـــية مـــدى الحـــياة؛ إذ يدعو الرجال والنساء والأطفال إلى أن يـــتعلموا؛ كي يستطيعوا تعليم الآخرين؛ وتولى التربية الإسلامية عناية خاصة لتعلم العلوم Sciences، والطب، والفلسفة، والرياضيات، والفلك.

---

(10) UNESCO, Learning To Be. Edgar Faure (Chairman). Paris, UNESCO: 1972.

(11) UNESCO: Ibid., p. 8.

وعلـــى أيـــة حال، فإن نظماً تعليمية معينة في العالم الإسلامي تتبنى اتجاهًا محافظًـــا إزاء روح الـــتجديد التربوي، بسبب الشك في "أن المبتكرات التربوية قد تناقض الاعتقادات الدينية، أو توهنها"[١٢].

وأحســـب أن ما جاء في تلك الوثيقة عن التربية الإسلامية –على النحو الذي ذكـــرناه قـــبلاً– لا يجافي حقائق الواقع التعليمي الذي تعيشه أنظمة التعليم في العالم الإســـلامي ؛ وخاصة فيما يتصل بتعليم المرأة، وجعل التعليم مقصورًا على التعليم الدينـــي فـــي صوره ومواده التعليمية القديمة، وهي مواد تراثية يجب أن يعتز بها المســـلمون؛ دون أن يضـــفوا عليها "قداسة" تحول دون نقدها، وتطويرها، واستبدال مواد جديدة بها.

واعـــتقد أن الوقـــوف عند مجرد الشك، ورفض كل ما يشك فيه موقف غير عقلانـــي، يصـــدق عليه أنه اتباع مجرد الظن الذي نهى الإسلام عنه في مثل قول الحـــق تـــبارك وتعـــالى: ﴿ **مَا لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ إلا اتِّبَاعَ الظَّنِّ** ﴾[١٣]. وقوله تعالى: ﴿ **وَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئاً وَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تُحِبُّوا شَيْئاً وَهُوَ شَرٌّ لَكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لا تَعْلَمُونَ** ﴾[١٤].

وأولـــى بمن يتشككون أن يسعوا عن طريق التفكير، والنقد، والتقويم، وحسن الـــتعرف، والتجريـــب إلى اليقين الذي يؤدي إلى قبول المبتكر التربوي عن بينة أو رفضـــه عـــن بينة... ذلك هو أليق المواقف، التي تمليها "العقلانية" التي اعتبرناها خصيصة جوهرية للثقافة الإسلامية[١٥].

هـــذا، وقد تابعت يونسكو جهودها في سبيل تأصيل نموذج "التعليم جسر بين الـــتدريس والـــتعلم" في وثيقة أخرى صدرت عام ١٩٩٦ تحت عنوان "**التعلم: ذلك**

---

(١٢) المرجع السابق.

(١٣) السورة (٤) النساء: ١٥٧.

(١٤) السورة (٢) البقرة: ٢١٦.

(١٥) انظر ص ص ١١١-١٢٧ في هذا الكتاب.

الكنز المكنون"[١٦]. وفي هذه الوثيقة تأكيد على ضرورة أن يتحول "التعليم المدرسي" من نموذج نقل المعارف إلى نموذج أن التعلم هو الغاية المبتغاة من التدريس، وأن التعليم المدرسي يجب أن يحرص على أن ينمي في المتعلمين في مراحله كافة عادة "التعلم مدى الحياة" والسبيل إلى ذلك هو أن نوسّع وظيفة "التعليم المدرسي"؛ بحيث لا يستهدف اكتساب المعارف المتاحة، بل عليه أن يتجاوز هذا الهدف، إلى هدف أكثر مواءمة للتعلم مدى الحياة؛ وهو أن يتقن المتعلم طرق العرفان Knowing وأن يسيطر على الأدوات التي تؤدي إلى توليد المعرفة Knowledge.

وحددت هذه الوثيقة أربع دعائم للتعليم المدرسي هي: (أ) تعلم طرق العرفان، واكتساب أدوات وذرائع الفهم والاستيعاب. (ب) أن يكون التعليم مرتبطًا بالعمل، حتى لا يكون التعليم مصدرًا لزيادة التعطل والبطالة. (ج) أن يكون التعليم المدرسي أداة من أدوات أن يفهم المتعلمون أنفسهم، وأن يفهموا الآخرين، وأن يتجاوزوا أنماط السلوك الفردي إلى التعاون في إنجاز أعمال ومشروعات تعاون مشتركة. (د) أن يسهم التعليم المدرسي في تحقيق مقولة "تعلم لتكون"، وذلك عن طريق إسهام التعليم في تحقيق التنمية الشاملة – روحًا وجسدًا وعقلاً وحسًا – لكل فرد وفي إثراء شخصيته؛ كي يتأتى له أن يحقق دورًا اجتماعيًا منتجًا بوصفه فردًا فاعلاً؛ مؤديًا التزاماته، بما هو عضو في أسرة، وعنصر في جماعة، ومواطن في مجتمع. وأداء هذه الأدوار لا يكون إلا بأن يتقن المتعلم أدوات العرفان، التي تمكنه من توليد المعارف، وأن يحسن استخدام الثقافة المادية والاجتماعية، وأن يبدع – قدر وسعه – في مجالات الحياة التي ينغمس فيها.

---

(16) UNESCO: Learning: The Treasure Within. Paris, UNESCO, 1996.

وقد ترجم التقرير إلى اللغة العربية مرتين، انظر:

- جابر عبدالحميد جابر. التعلم ذلك الكنز المكنون. القاهرة: الدار العربية، ١٩٩٨.
- مركز مطبوعات يونسكو. التعلم ذلك الكنز المكنون. القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو، ١٩٩٩.

وأحسب – حتى هذه اللحظة – أن الكتابات التربوية، وما عرضته فيما سلف جــزء مــنها، لــم تنزل إلى أرض الواقع؛ لتدل الممارسين للتعليم على كيف يُتخذ التعلــيم جســرًا نعــبر عليه الفجوة بين التدريس والتعلم، وفقًا لأحدث النماذج التي أفرزها الفكر التربوي والممارسات التعليمية خلال القرن العشرين.

والجهــود فــي كــل الدوائر الفكرية والتعليمية – عالميًا – دءوبة ومكثفة ؛ للكشــف عــن مــنطلقات هذا النموذج، وتقديم تصور عملي عام، يمكن أن يعاون الممارسين على تحقيق غايات هذا النموذج.

وأود هــنا أن أوجــه الــنظر إلى خطأ يرتكب في توظيف ثلاثية: التدريس Teaching والتعلــيم Instruction والتعلم Learning ... هذا الخطأ هو التوهم أن الــتدريس يــؤدي حتمًا إلى التعلم، وهذا الخطأ ماثل في كل الكتابات والبحوث التــي أنجــزت في ضوء مقولة: إن التعليم المدرسي نسق عادي مثل نظام مصانع الأســلحة أو الأغذيــة، وأن كــل ما يحتاج إليه هذا النسق هو أن تهيئ المدخلات (Inputs) (مــثل: المناهج، والمعلمين الذين يقومون بالتدريس). وسوف تصل إلى مخــرجات (Outputs) تتمــثل فــي تغييرات يمكن أن تلاحظ وتقاس بدقة، سواء أكانــت هــذه المخــرجات معارف منضبطة، أو مهارات كالقراءة والكتابة، وإتقان مهارات الحساب، مثلاً، أو قيمًا أو اتجاهات.

والصــواب الــذي كشــفت عــنه بحوث كثيرة أكدتها الموسوعات العالمية المتخصصــة في بحوث التدريس Research on Teaching هو أن التدريس في ذاتــه ولذاته لا يحدث أثرًا في المتعلم؛ ولكن الأثر يحدث من خلال "وسيط" يتوسط Intermediate بيــن الــتدريس والــتعلم؛ وهو "العمليات الفكرية" التي تحدث في داخل المتعلم.

وأحســب أن أحــدًا لا يمكن أن يماري – الآن – في أن المتعلم كيان مستقل عــن المدرس، وأن تعلمه محكوم – دائمًا – بإدراكه الحسي Perception وبقدرته على التذكر Memory، وبقدرته على أن يعقل To Cognize ما هو جديد، وبمدى وعيه بما لديه من قبليات عرفانية Metacognition وبمهارته في توظيف ما سبق أن عرف في تعلم ما هو جديد.

وأحسب كذلك أنه مقبول جدًا، ومعقول إلى درجة كبيرة أن يقال: إن تعلم المعارف المنضبطة (Homothetic Knowledge) في معظم المواد الدراسية والأنشطة التي تعلم في المدارس يعتمد بالإضافة إلى كل ما سبق في الفقرة السابقة على عمليات التصور الذهني Conceptualization وعمليات التفكير Thinking Processes التي يقوم بها المتعلم في بيئة معينة للتعلم Learning environment وكل هذا يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند وضع خطة للتعليم بعامة، وفي تخطيط وتنفيذ كل وحدة دراسية، أو درس في مادة ما(١٧).

وليس تعسفًا أن يقال إن نماذج التعليم Instructional Models يجب أن تصمم لمستويات مختلفة من المتعلمين؛ وفي سياقات مختلفة تكتنف "التدريس والتعلم"، وأن توظف فيها صور مختلفة للتعلم؛ لاستيعاب أنواع متباينة في بنيتها من المعارف؛ كي تؤدي إلى أنماط متباينة من الضبط العقلوجداني(١٨).

واستحضر في هذا المقام الجهد العظيم المحمود الذي بدأ في جامعة كاليفورنيا في "لوس أنجلوس" بقيادة "جيلفورد" (Guilford, J.P.) في إطار مفهوم بنية الذهن Structure of Intellect ونتج عنه نموذج للتعلم تندمج فيه اندماجًا عضويًا: (أ) محتويات المادة التي تتعلم. (ب) عمليات عقلية (عمليات تفكير). (ج) نوعيات مختلفة من المنتج العقلي. وأعتقد أن نموذج "جيلفورد" هذا قد صار جزءًا في التراث التربوي الإنساني، ولذا فلن أقف إزاءه كثيرًا، وأكتفي بتأكيد أنه كان بداية موفقة، ومنتجة في مجالاته، بصورة غير منكورة ...

وأستطيع أن أتخيل أني أسمع أصوات بعض من يقرءون هذا الكلام قائلين لي: إنك – عند هذا الحد من القول – تدعو إلى عمل يقض مضاجع المعلمين، وتدعوهم إلى القيام بمهمة فوق طاقتهم، وهي مهمة توشك أن تستعصي على الإنجاز.

---

(17) Fritz K. Oser and Franz J. Baeriswyl. Op.cit.. No. 5. p. 1032.
(18) Op.cit.

ولأصـــحاب هـــذه الأصوات أقول: إن التعليم في بلادنا العربية والإسلامية يحـــتاج إلى بحوث ودراسات تنجز على مستويات مختلفة، وإن المطلوب في ضوء نمـــوذج جعل التعليم Instruction جسرًا بين التدريس والتعلم أعمال مختلفة، يجب أن تتصدى لها الجامعات ومراكز البحوث، متعاونة مع المعلمين، وأن تتبلور نتائج هـــذه الدراســـات والـــبحوث في كتابات يراعى فيها جميعًا، مقتضى حال الطلاب المعلميـــن في كليات التربية، ومعاهد إعداد المعلمين، وحال المعلمين القائمين فعلاً بعمليات التدريس في دورات تدريبهم في أثناء الخدمة.

الظاهر والمكنون في الموقف التعليمي :

ورغبة في تبسيط الموقف التعليمي داخل المدرسة يمكن أن نلجأ إلى مثل ما قـــررت قـــبلاً؛ في شأن تمييز "الثقافة" التي قلت إنها روح كامنة في نفوس أبنائها، تعبر عنها مظاهر الثقافة التي تنبعث عن هذه الروح في صورة منتجات ثقافية.

والـــذي اقـــترحه هنا هو أن الموقف التعليمي داخل الصف الدراسي أو في المختـــبر، أو فـــي أي نشاط يمارسه المدرس أو المتعلمون لتعليم وحدة دراسية أو درس في مادة أو تعليم مهارات يتألف من بنيتين: (أ) ظاهرة مرئية، (ب) محجوبة مكنونة. والأولى تتمثل في الظروف والأعمال والنشاطات التي يقوم بها المتعلمون، ويمكن رؤيتها وملاحظتها. والثانية، وهي "الكنز المكنون" الذي يفترض أن يحرص المـــدرس علـــى التخطيط الجيد لأن يفتحه المتعلم، وأن يحرص المعلم على تشغيله بأقصـــى طاقة ممكنة؛ وأقصد بالمكنون – هنا– الأنشطة البنائية غير المرئية ، أي عملـــيات الـــتعلم، أو العمليات العقلية في ذهن المتعلم التي تشير إلى البنية العميقة للـــتعلم، والتي تتحدث عنها الكتابات التربوية الحديثة على أنها "نموذج – الأساس" (Basic-Model) .

وهذا التصور – في شكله– معادل لما يتصوره علماء اللغويات –وخاصة – "تشوموســـكي" وتلامـــيذه عـــن طبـــيعة اللغة؛ إذ يرون أنها ذات بنية سطحية، هي الألفـــاظ والجمـــل والفقرات المنطوقة / المسموعة، أو المكتوبة / المقروءة، وبنية عمـــيقة تمـــثلها المعانـــي والأفكـــار والمشـــاعر والعواطف التي تعبر عنها البنية السطحية، والبنيتان وجهان لكيان واحد.

هـــذا، وتخطيط الوحدة الدراسية، أو أحد دروس مادة ما؛ يعني أن نخطط في وقـــت واحد عمليات التدريس، وهي الظاهر المرئي في الموقف التعليمي، وعمليات التفكـــير أو العملـــيات العقلـــية، وهـــي الخبـــئ المكنون. وتسألني: كيف؟ فأجيب: "التخطـــيط" يعنـــي التنظيم الذي يسبق الموقف التعليمي، ويتمثل في تصميم صورة بنـــيوية للأعمـــال التـــي يقـــوم بها المعلم والمتعلمون فيما نسميه "خطط الدروس" وترتيـــبها في خطوات من شأنها أن تستثير عمليات العرفان Cognitive operations في المتعلمين.

وجديـــر بالذكـــر هـــنا أن نؤكد ثلاثة أمور: (أ) أن تتابع الخطوات في خطة الـــدرس أو الوحـــدة يهـــتدي فيه – دائمًا – بجوانب الموقف التعليمي: بيئة التعلم، والضـــوابط الثقافـــية، وعناصـــر الدافعـــية للـــتعلم، والعمليات العقلية المتوقعة من المتعلميـــن. (ب) أن هـــذا التتابع الذي يعده المعلم مسبقًا ليس ضربة لازبٍ، واجب التنفـــيذ – قســـرًا أو إكراهًا أو تحايلاً – وإنما هو خطة **مفترضة Hypothesized** تتســـم بالمرونة، وفقًا لما تكشف عنه الملابسات الفعلية في موقف التعليم، ووصف الخطـــة بأنهـــا "**مفترضـــة**" يعني أن يكون المعلمون على استعداد، ولديهم قدر من الكفـــاءة لاســـتبدال فـــروض جديدة بفروض الخطة التي استعصى تنفيذها؛ فالمعلم الجـــيد يجـــب أن يكـــون مستعدًا دائمًا لصناعة فروض بديلة في الموقف التعليمي. (ج) ألا يؤخـــذ ترتيـــب الخطـــوات فـــي خطة الدرس على أنه تتابع يسير في خط مســـتقيم في اتجاه واحد؛ وإنما هو تنظيم دائري لولبي. وسوف أقدم مثالاً لذلك عند عرضي لما أتصوره **نموذجًا عامًا** لتجسير الفجوة بين التدريس والتعلم.

ولا يـــزال الســـؤال: ***كـيـــف يـتـــم التخطـيـــط للظاهـر المـرئـي في الموقـف التعليمـي وللخبـئ المكنـــون في وقـت واحـد؟***

لا يزال السؤال مطروحًا لم يجب عنه.

هـــذا **صحيح**، ولا يتوقعن أحد أني سوف أقدم إجابة جاهزة لهذا السؤال من صـــيدلية تـــربوية، وإنمـــا سنتعاون **(الكاتب والقراء)** في تأسيس الجواب على هذا السؤال على قاعدة علمية عقلانية ، ذات قوام ، يتمثل فيما يلي:

افتراضات أساسية :

يســـتند نموذج تجسير الفجوة بين التدريس والتعلم على أربعة افتراضات من شـــأنها أن تســـاعدنا في فهم ما يقع في البنية الظاهرة للتدريس متزامنًا ومواكبًا لما يقـــع فـــي طـــرق العرفان (Knowing ways)، أو عمليات التعلم (Learning processes) وهي البنية المخبوءة، وذلك على الوجه التالي:

الافتراض الأول :

المعلمـــون الذيـــن أحسن إعدادهم للمهنة في جوانب الإعداد الثلاثة: الثقافي العـــام، والتخصصي، والمهني، يعدون خطط التعليم في ضوء أن هذه الخطط تمثل الأوراق الـــزرقاء (Blue Print) التي يعدها المهندسون للبناء والتشييد؛ إنها خطط لبـــناء يقوم به المتعلمون؛ والمعلمون ميسرون للتعلم البنَّاء، ويؤخذ في الاعتبار عند وضـــع الخطـــط أنهـــا لاســـتثارة الـــتعلم وتفعيله. وأن هذا التعلم البنَّاء مقيد دائمًا بمجموعـــة مـــن القيود بعضها يتصل بالمدرسة ذاتها – كوحدة ثقافية أيكولوجية – وبعـــضٌ آخـــر مـــن القـــيود يتعلق بالنمو العقلي للمتعلمين ، وبعضٌ ثالث يتصل بالمعارف السابقة للمتعلمين ومستوى دافعيتهم للتعلم.

الافتراض الثاني:

أن المعلميـــن – اعتمادًا على إعدادهم المتكامل وخبرتهم – قادرون على أن يضعوا فروضًا للعمليات العقلية التي يستخدمها المتعلمون حين يستغرقون في التعلم مـــثل: تحليل الموقف، وإدراك جزئياته في ضوء الطبوغرافيا الكلية للكيان المتعلم، وإدراك العلاقـــات والـــتفاعلات بيـــن المكونات الأساسية، والتعرف على العوامل الإيجابية والسلبية في الموقف، وتفسير المواقف، والتنبؤ بما يمكن أن يحدث.

الافتراض الثالث :

إن نجـــاح خطـــة تدريـــس الوحدة أو الدرس أو المهارات يزداد كلما كانت الخطـــة قابلـــة للـــتقدير Assessment فـــي أثناء تعليم الوحدة أو الدرس (التقدير البنائـــي)، وعـــند انـــتهاء تعلـــيمها (التقدير النهائي). ويعتمد في هذا التقدير على الأداءات الجزئـــية والكلية التي يقوم بها المتعلمون، وعلى مدى ما يُرى أو يُستشف أو يُســـتنتج مـــن يسر التعلم، وطمأنينة المتعلمين، وإحساسهم بمتعة الإنجاز، وعلى مـــدى مـــا أحدثه التعليم في حفز الدوافع الداخلية للمتعلمين، التي تدفعهم إلى توليد معارف جديدة أو أساليب جديدة للتعلم وللعمل.

ويســـتأهل التأكـــيد هنا أن خطط الدروس الجيدة لا تؤدي بطريقة أتوماتيكية إلـــى الأداء الجـــيد؛ وإنمـــا تحـــتاج إلى استقلال المتعلم، وإتقانه لمعارفه وتوظيف "اســـتراتيجيات التعلم Learning Strategies"، وأن تكون لديه فكرة متوازنة عن ذاتـــه، وأن يكون لديه مستوى عال من الإحساس بالمسئولية، ونحو ذلك من سمات الشخصية ذات العلاقة الوثقى بالتعلم الذاتي وفاعليته.

الافتراض الرابع:

وفـــي وضـــع خطـــط الـــتدريس نرى ضرورة التمييز بين **كمال الأداء في الـــتدريس** (تدريس من لديهم معرفة كاملة وخبرة وافية) الذي يستهدف منه أن يكون الـــتدريس تكـــأة Scaffolding للمتعلمين يستندون إليها، ويستفيدون منها في تعلم ذاتـــي منتج وفعال في زمن محدد. وبين **تدريس المبتدئين** في مهنة التدريس الذين يعـــنون بالبنـــية الظاهرة ويهملون حقائق مثل: أن المتعلمين قد يفقدون القدرة على المـــتابعة في الصف، وقد ينصرف اهتمامهم – أثناء الموقف التعليمي – إلى أهداف جانبـــية ترضـــي مـــيولهم الخاصة، وقد يكون خطوهم في التعلم أبطأ من متوسط زملائهم الذين وضعت خطة التدريس لهم في ضوء فهم المعلم لقدراتهم .. وهكذا.

وهـــذا الافتراض على النحو الذي أوضحت هنا يتصل أوثق اتصال بالزمن المخصص للتعليم، وبالفروق الفردية بين المتعلمين التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار

عــند التخطــيط للــدرس أو الوحدة، ومثل هؤلاء المتعلمين قد يحتاجون إلى وقت أطــول للــتعلم، وقــد يحتاجون إلى بنية ظاهرة في التدريس تختلف عن تلك التي تخطــط لتعلــيم مجموعـــات تتســم بالانســجام النســبي في قدراتها وفي خلفياتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

وإذا كانت هذه الافتراضات قد أبانت العلاقة بين التدريس والتعلم - إلى حد مــا - فإنـــي أرجو أن توحي إليك أن عملية تخطيط التدريس كي يفضي إلى التعلم تحــتاج إلـــى وقت كاف، وجهود متنوعة، وأن البحث التربوي في البلاد الإسلامية والعربــية يجــب أن يكــون مناطُ الاهتمام الأعظم فيه هو الكشف عن العلاقة بين الــتدريس والــتعلم؛ بصـــورة تدفـــع الممارسين فعلاً للتعلم. وإليك بعضًا من نتائج الــبحوث التـــي أجريت في بيئات في الخارج وفي مصر، عن بعض العوامل ذات العلاقـــة بالــتدريس، الــذي ينتج تعلمًا، وسوف أعتمد في نتائج هذه البحوث على مشـــروعات وإصـــدارات الجمعية الأمريكية للبحث التربوي التي صدرت في العقد الأخـــير مـــن القرن العشرين، ثم على نتائج بحوث عربية كان لي شرف الإشراف عليها وتوجيه العمل فيها.

نتائج بعض البحوث:

ذكـــرنا قبلاً أن أعمال التدريس Teaching Acts لا تؤدي بذاتها وبطريقة آلـــية حتمـــية إلى تغييرات في عقول ووجدانات وسلوك المتعلمين؛ وإنما تؤدي إلى هـــذه التغيـــيرات من خلال وسيط، ينجح التدريس في إثارته وتفعيله، وهذا الوسيط هـــو "العمليات العقلية" أو Mental Operations، أو عمليات التفكير Thinking Processes التي يستغرق فيها المتعلم؛ نتيجة لأعمال التدريس هذه.

وقـــد عنـــي البحث التربوي في أمريكا وأوروبا خلال العقدين الأخيرين في القـــرن العشـــرين بمعـــرفة تأثيرات المدرسين وطرائقهم في التعليم على مدركات الطـــلاب، وعلـــى توقعـــاتهم، وعلى عمليات الانتباه لديهم، وعلى دوافعهم، وكذلك تأثـــيرات الـــتدريس في سمات شخصيات المتعلمين ، وعمليات تذكرهم، وتوليدهم

للأفكـــار، ومعـــتقداتهم ، واتجاهاتهم، واستراتيجيات التعلم المفضلة لديهم، والقبليات العرفانية التي تصاحب تعرفهم لما هو جديد Metacognitive Processes.

وقد أفضت الدراسات التي أجريت في هذه المجالات إلى منظور متميز لفهم آثـــار المدرســـين على تعلم الطلاب، ولتطوير نظريات التدريس، ولتصميم عمليات التدريس وتحليلها.

ويؤكـــد هـــذا المنظور أن العمليات التي يثيرها التدريس ويؤدي إلى تشغيلها هـــي: الخلفية المعرفية السابقة، ومدركات المتعلمين للتعليم، والانتباه، والدوافع إلى الـــتعلم، وخصـــائص التعلم لدى الطلاب، والعمليات الوجدانية، والقدرة على توليد التفســـيرات والتحصـــيل الدراسي.ويؤثر التدريس في تفعيل هذه العمليات بدرجات مختلفة تتأثر دائمًا بالسياق التعليمي الذي يكتنف موقف التعليم(١٩).

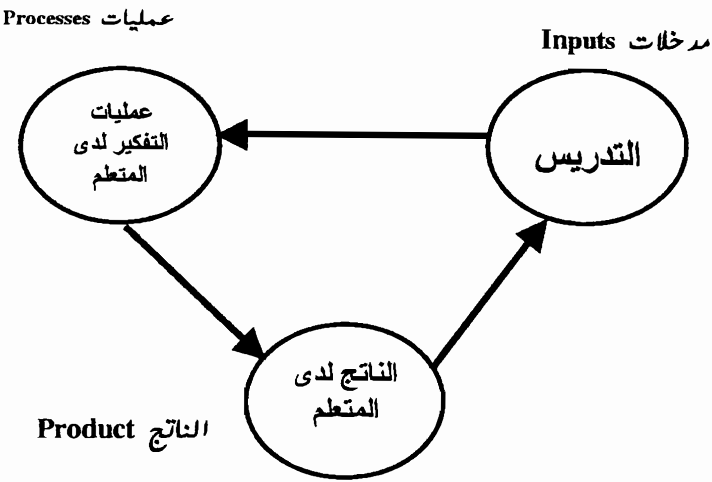
وتخـــتلف الـــبحوث التي أجريت لمعرفة أثر التدريس في التحصيل الدراسي من خلال تأثير التعليم في عمليات التفكير لدى الطلاب عن البحوث التي تبحث عن هـــذا الأثـــر بطـــريقة مباشرة؛ تتمثل في معرفة مدى الكسب المعرفي دون معرفة أســـبابه. **وجوهـــر الاختلاف** هو أن البحوث التي تستقصي أثر التدريس من خلال عملـــيات التفكـــير تهـــدف إلى فحص هذا الأثر في تفكير المتعلمين، وفي اعتقادهم ووجدانهم وفي أقوالهم، وأفعالهم التي تؤثر في التحصيل(٢٠).

ونظـــرًا لحداثـــة وأهمية هذا النوع من البحوث التي تجرى في إطار مقولة دائـــرية تضـــم الـــتدريس بوصـــفه مُدْخلاً، وعمليات التفكير عند الطلاب بوصفها وسيطة Intermediate والتحصيل Production بوجه عام، أو قل ناتج الموقف التعليمي بوصفه مخرجًا، ويمكن أن نمثل لهذه المقولة **بالشكل التالي:**

---

(19) Merlin C. Wittrock; C.M. Clark and P.L. Peterson. Students' Thought Processes and Teachers' Thought Processes. Research on Teaching and Learning. Vol. 3, New York: Macmillan Publishing Company, 1990.

(20) Ibid., p. 1.



ويختلف هذا النوع من البحوث عن النوع الآخر الذي يتصور فيه أن التدريس مدخل يؤدي إلى مخرجات مباشرة في ضوء مقولة خطية هي:

"مدخل Inputs ← مخرجات Outputs" دون وسيط.

ولكي نوضح الفرق بين هذين النوعيين من البحوث ، نقدم مثالاً يوضح الفرق النوعي بين نمطي البحث، ويتركز هذا المثال حول نبوءة المعلم بما يحققه المتعلم Self-fulfilling Prophecy، فالتيار الذي كان سائدًا في الفكر التربوي هو أن توقعات المدرسين – مرتفعة كانت أو منخفضة – تؤثر في تحصيل الطلاب ارتفاعًا وانخفاضًا. وفي عبارة أخرى يقال: إن نظرة المعلمين المتدنية لقدرات الطلاب الأكاديمية تؤدي إلى تدني تصور الطلاب لقدراتهم، وعكس هذا صحيح أيضًا – وهذا النمط في البحث يقر أن للتدريس وللمعلمين أثرًا مباشرًا في فكرة الطلاب عن قدراتهم الأكاديمية.

أما النمط الذي يفترض أصحابه أن عمليات التفكير عند الطلاب تتوسط Mediates بين التدريس وناتج التعليم، فإنه كما كشفت بعض البحوث الأمبيريقية يُهتم فيه بالأنشطة التالية :

- هل نقل المدرسون توقعاتهم إلى الطلاب؟
- هل أدرك الطلاب مغزى توقعات المدرسين؟

- هـل حاول الطلاب تغيير سلوكهم أو تعديل مفهوم الواحد منهم عن ذاته، استجابة لما توقعه المدرسون؟
- هل استطاع الطلاب أن يغيروا أنماط تعلمهم، ومستوى دافعيتهم وتوقعاتهم الذاتية؛ استجابة لعملية التدريس.

وسوف أورد فيما يلي موجزًا لنتائج بعض البحوث عن أثر التدريس في تغيير بعض عمليات التفكير عند الطلاب.

مدركات الطلاب وتوقعاتهم:

تقول وِترُك Wittrock, M.C. إن البحث في هذه العملية واعد؛ إذ أنه يثري فهمنا للتدريس ولمخرجاته، وذلك من خلال تقديم معلومات عن التعليم Instruction بوصفه خبرة مارسها المتعلمون أنفسهم (أو مورست فيهم). والخبرة التي يمارسها المتعلمون في التعليم يمكن أن تكون مختلفة عن تلك الخبرة التي يقصدها واضعو المناهج والمعلمون. وفي عبارة أخرى نقول: إن التعليم Instruction الذي يخططه المعلم ويمارسه في قاعة الدرس يمكن ألا يفهمه المتعلمون أو لا يدركونه. وفي البحوث التي تعني بأثر التدريس في عمليات التفكير عند الطلاب يكون إدراك المتعلم للتدريس هو وظيفة التعليم (Instruction) الذي من شأنه أن يؤثر في تعلم الطلاب وتحصيلهم. وفي الفقرات التالية نعرض عليك تحليلاً لعمليات التفكير التي تضيف إلى خبرات المتعلمين وتزيد فهمهم للتدريس.

مفاهيم الطلاب لذواتهم الأكاديمية وتوقعاتهم:

- يدرك الأطفال منذ بداية المرحلة الابتدائية أداءهم المدرسي بصورة جمعية وإيجابية. ويتسم إدراكهم لذواتهم في البداية بالمبالغة؛ إذ يستخدمون في هذا الصدد معايير مطلقة وليست نسبية في تقدير أداءاتهم. ويستند هذا القول إلى بحوث قورن فيها أداء الأطفال الضعاف في الصف الأول الابتدائي بأداء نظرائهم من ذوي الأداء المرتفع، كما وجد في نتائج هذه البحوث أن الذكور لديهم توقعات مرتفعة لنجاحهم أكثر من الإناث.

- ويـــبدأ ارتـــباط تصـــور الأطفـــال لأداءاتهم بالتقدير الإيجابي الذي يلقونه من مدرسيهم في الصف الثالث أو الرابع الابتدائي.
- وفي الصف السادس الابتدائي يكون الأطفال أكثر واقعية في تقديرهم لأداءاتهم فـــــي المدرســـة، ويربطون في إدراكهم لهذا التقدير بين أدائهم وأداء زملائهم في الصف.
- الـــتغذية الـــراجعة من المدرسين للأطفال فيما يخص أداءهم في المدرسة تبدو مرتبطة بنمو فهم الطفل لقدراته الذاتية.
- فـــي صـــفوف الحضـــانة ورياض الأطفال يعتمد الأطفال في تقديرهم لذكائهم الخاص على مدى نجاحهم في اتباع التعليمات التي تلقي عليهم من الكبار.

وبـــدءًا مـــن الصـــف الثانـــي أو الثالث الابتدائي يعتمد الأطفال في تقديرهم لذكائهم على مدى نجاحهم في مهمات محددة في المواد الدراسية(٢١).

وفـــي ضـــوء نتائج البحوث السابقة قيل: إن الأطفال الصغار قادرون على إدراك وفهـــم الـــتغذية الـــراجعة مـــن معلميهم، فيما يخص أداءهم المدرسي، وهم قادرون في الوقت ذاته على فهم التغذية الراجعة من زملائهم، وأخذها في اعتبارهم عند تقدير ذواتهم.

ويجـــب التأكيد هنا على أن نتائج هذه البحوث لا يمكن أن تعمم على الأطفال خـــارج الســـياق الثقافي الأمريكي – وهو سياق مختلف تمامًا عن السياق الإسلامي العربي كما أنه مختلف – أيضًا– في نطاق التعدد الثقافي في أمريكا الشمالية ذاتها.

ومغـزى النـتائج التـي قدمناها – قبلاً – هو أن نُريك أن هذه النتائج توحي بـأن للمعلميـن وطرائقهم في التعامل مع الأطفال أثرًا محدودًا على توقعات الأطفال، وعلـى مفاهيمهم الذاتـية لقدراتهـم فـي إنجاز الأعمال المدرسية... ويمكن اتخاذ الـــتقريرات السابقة فروضًا تختبر في الممارسات التعليمية في الحضانات ورياض الأطفال، كما يمكن أن تتخذ مع ما يشبهها فروضًا لبحوث تربوية أمبريقية.

---

(21) Merlin, C. Wittrock, op.cit. pp. 4-5.

مدركات الطلاب للمدرسة، وللمعلمين وسلوكهم:

وأستأذن في تكرار التأكيد على أن النتائج التي نعرضها هنا لبحوث أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية – وهي معروضة للتأمل في المتشابهات والمختلفات بينها وغيرها من السياقات – وقد دلت البحوث التي أجريت حول إدراك الطلاب للمدرسة ولمعلميهم على ما يلي:

- وجد أن الطلاب يدركون أن المتغيرات داخل المدرسة مرتبطة بتحصيلهم. ويدخل في هذه المتغيرات الفروق بين المدرسين، والتباينات في سلوكهم.
- كثير من الأطفال الذين ينتمون إلى الأقليات: (العرقية، والدينية، والأصل القومي... ونحوها) في المدرسة الثانوية يحسون أن لديهم القدرة على التعلم؛ ولكنهم يشعرون *أن الحظ يتدخل في تحصيلهم المدرسي، وبعض هؤلاء الطلاب يرى أن بعض الناس يغلقون طريقهم إلى النجاح*.
- وهذه النتائج تتفق مع المعلومات التي تضمنها تقرير أمريكي مشتهر؛ هو التقرير المعروف بتقرير كولمان (١٩٦٦)[٢٢]. ففي ذلك التقرير تأكيد قوي على أن الإحساس الشائع لدى أبناء الأقليات في أمريكا الشمالية بفقدان قدرتهم على التحكم في البيئة التي تكتنفهم هو أكثر المتغيرات ذات الأثر في تباين التحصيل الأكاديمي بينهم. وثمة بحوث أجريت في المرحلة الابتدائية لقياس مدركات الأطفال للمناخات الثقافية في بعض المدارس، واتضح من خلال هذه البحوث الاعتقاد في أنه *لا جدوى من متابعة محاولات النجاح في مدارس يسهم مناخ العمل فيها في زيادة التباين في التحصيل الدراسي أكثر مما يسهم أي عامل آخر*[٢٣].

---

(22) Colman, J.S. et al. Equality of Education Opportunity. Washington, D.C.: Office of Education. 1966.

(23) Merlin C. Wittrock. Op.cit., p. 5.

وإزاء هذه العمليات "العقلوجدانية" لدى الطلاب تجاه المدارس والمدرسين، فإن الأمر يقتضي استقصاء الأسباب المؤدية إلى مثل هذه الاعتقادات والاتجاهات؛ لتحديد أثرها في التحصيل المدرسي لدى الطلاب؛ وذلك أن ما ينسبه الطلاب للعوامل ذات الأثر في تحصيلهم المدرسي، ولمدى إحساسهم بالسيطرة على مصائرهم في المدرسة يمثلان عمليتين عقليتين قويتين تتوسطان وتتدخلان في أدائهم المدرسي بعامة.

الانتباه:

وقد عنيت الأبحاث التي أجريت لمعرفة العمليات الفكرية التي يستثيرها التدريس، وتكون ذات أثر في الناتج النهائي للتعليم **بعملية الانتباه**، وتم التفريق في بحوثها بين الانتباه الاختياري Selective، والانتباه الطوعي، والانتباه الدائم المطرد، والانتباه المشتت. ومن خلال هذه الدراسات تم التعرف على **مكونات** عدة لعملية الانتباه: الانتباه المرحلي/ أو قصير الأجل، والانتباه الطوعي العام، والانتباه المفجرّ لطاقة التعلم.

وفي ضوء نتائج البحوث التي أجريت حول عملية الانتباه صممت برامج علاجية للمتأخرين دراسيًا، وللمتعلمين المسرفين في التحركات العضلية Hyperkenetic لضبط انتباههم، وإعطائهم فرصًا للتعلم من التدريس. وقد أدى فحص التقارير الذاتية لقياس الانتباه إلى **نتائج** كان منها: أن ارتفاع التحصيل الدراسي يرتبط بعمليات الانتباه أكثر مما يرتبط بالوقت المخصص للتعلم، أو الوقت الذي يقضيه المتعلم في إنجاز بعض المهمات. ومن هنا اتضح أن الوقت الذي يخصص للتعلم من قبل المدرس والوقت الذي ينفقه المتعلم في التعلم، ليس في ذاته أحد العوامل المؤثرة في الناتج التعليمي؛ وإنما يجب أن ينظر فيه إلى نوعية **انتباه المتعلم** ومدى هذا الانتباه(٢٤).

---

(24) op.cit., pp. 14-15.

الدافعية والثواب:

وقــد دلــت الدراســات التي أجريت حول أثر "الدافع" في التعلم، وحول أثر الثواب – بصور شتى – في غرفة الدرس على ما يلي:

- ينســب المــتعلمون نجاحهم وفشلهم في التعلم إلى أنه يرتبط بمدى إشباع المــادة المــتعلمة لاهــتماماتهم، وبمدى إصرارهم وقوة إرادتهم في التعلم المدرســي. ويؤكــدون أن النجاح في الأعمال المدرسية يُقوي دافعهم إلى التعلم، وخاصة إذا كان النجاح قد جاء نتيجة لجهد خاص بذلوه دون معونة من أحد.
- ودلــت نــتائج الــبحوث – أيضاً – على أن الثواب Rewards في قاعة الــدرس، ومســتوى "الدافعــية" لا يؤثران في التعلم بصورة مباشرة. وأن تأثــيرهما ينشــأ مــن أن ثناء المدرسين يحمل إلى كل الطلاب معلومات تتصــل بالإجابات الصحيحة وبالأهداف والرغبات التي يتوخى المدرسون أن تتحقق في المتعلمين. وأن هذا الثناء يحدث أثرًا في التعلم بقدر ما يوليه الطلاب من انتباه وتأمل(٢٥).

استراتيجيات التعلم والعمليات الذهنية المصاحبة :

هــذا، وقد دلت نتائج البحوث على أن عناية المدرسين بتدريس استراتيجيات الــتعلم LearningStrategies واســتراتيجيات العملــيات الذهنــية المصــاحبة Metacognition Strategies لأي تعلــم جديــد، يؤثران في المواقف التعليمية، حيــث إنهما ييسران دقة الانتباه، وتحفيز الدوافع الداخلية لدى المتعلمين، وييسران التعلم، ويعينان على الاستيعاب (Comprehension).

وأحسب أنه مما يهم القارئ أن نحدد المراد بكل من المصطلحين السابقين، فنقول:

اســتراتيجية التعلم: تعني الأعمال والأفكار التي يقوم بها المتعلم أو يفكر فيها أو بهــا خــلال عملــية التعليم، ويكون من شأنها التأثير في دافع المتعلم للتعلم، وفي عملية

---

(25) op.cit., p. 20.

"تكويـد Encoding" مـا يـتعلمه ذهنـيًا، ويشمل هذا اكتساب المعارف والمهارات، واسـتبقاء المعلومـات التـي يـتعلمها Retention، ونقـل المعـارف والمهـارات لمواقف جديدة.

هـذا، وقـد يفيد أن أوضح أن مصطلح Cognitive Processes يستعمل وصفًا، ويعني عمليات العرفان العقلي وتترجم خطأ إلى مقابل عربي هو "معرفي"، فـيقال: مـثلاً علـم النفس المعرفي Cognitive psychology وأحسب أن هذا المقـابل يمكـن أن ينصرف إلى أنه صفة من كلمة Knowledge بمعنى الرصيد المعرفـي. ولـذا، فإني أوثر أن يكون التقابل بين المصطلحات الإنجليزية والعربية على النحو التالي:

- علـم نفـس العـرفان أو الـتعرف (ولـيس علـم الـنفس المعرفـي) Cognitive Psychology.
- اسـتراتيجيات الـتعلم Learning Strategies و"اسـتراتيجيات العرفان" Cognitive Strategies، ويقصـد بهـا الطـرق التـي يتم بها التعرف الجديد،ويطلق عليها أحيانًا مصطلح: طرق العرفان Ways of knowing

أمـا مصـطلح Metacognition فـإن وضع مقابل له باللغة العربية يمثل صعوبة إلى حد ما؛ وترجع هذه الصعوبة إلى الدلالة التي تعطيها السابقة (Meta) فهـي تعنـي: مـا قبل، وما بعد، وما فوق، وما بين. ولذا فإني آثرت منذ سنوات، وبعد مناقشة مطولة ومتعمقة مع بعض أعضاء هيئات التدريس من أبنائي في البلاد العربـية وفـي مصر على أن أفضل مقابل لهذا المصطلح في اللغة العربية هو أن نسميها "**العمليات الذهنية المصاحبة للتعلم**"، وأول من استخدام هذا المقابل "حمدان علـي نصر في" بحث له قمت بتحكيمه للنشر(٢٦). وأوثر – اليوم– أن يكون المقابل العربي لهذا المصطلح هو "**القبليات العرفانية**".

---

(٢٦) حمدان علي نصر وعقلة الصمادي: "مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن بالعملـيات الذهنـية المصـاحبة لاستراتيجيات القراءة لأغراض الاستيعاب، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد الثاني، العدد (٦-٧) إبريل ويوليو، ١٩٩٦.

ويشـــير هذا المصطلح إلى المعارف والخبرات السابقة للمتعلم، ومدى قدرته علـــى ضبط هذه الخبرات والمعارف، وتوظيفها في تعلم ما هو جديد. ويتصف هذا المصـــطلح بالعمومية والرخاوة، ويتصل – دائمًا – ويلِّون كل عمليات التفكير التي يقوم بها الفرد لتعلم كل جديد.

هذا، وقد أجري **بحث في جامعة الإسكندرية** تحت إشرافي عام ١٩٩٨ حول أثـــر تدريب تلاميذ الصف الأول الإعدادي على "استراتيجيات التعلم" في استيعابهم للمقروء وفي اتجاههم نحو القراءة"[٢٧].

وقـــد عرفـــت اســـتراتيجيات الـــتعرف أو العرفان في البحث المذكور بأنها العملـــيات التي تتصل بفهم المعلومات، واستدخالها في الذهن، والتعامل معها بطرق تُخَصِّـــب الـــتعلم، وتُمكِّن من استرجاع المعلومات، وهي أكثر انحصارًا في تعلم ما هـــو جديـــد، ولذا فإن مصطلح العرفان أو التعرف Cognition الذي استخدم في البحث يعتبر مرادفًا للتعلم Learning.

وفـــي هـــذا البحـــث تم تدريب المتعلمين على استخدام أربع استراتيجيات للتعلم وهي: استراتيجية التوضيح، واستراتيجية التساؤل، واستراتيجية التلخيص، واستراتيجية التنبؤ[٢٨].

وفيما يلي تعريفُ موجزُ للاستراتيجيات التي استخدمت في البحث، وكيف تَمّ التدريب عليها، وأبرز النتائج التي أسفر عنها البحث.

(٢٧) صـــفاء محمـــد محمـــود إبراهيم. أثر تدريب تلاميذ الصف الأول الإعدادي على اســـتخدام الاستراتيجيات المعرفية [العرفانية] في استيعابهم للمقروء واتجاههم نحو القـــراءة. بحث حصلت به صاحبته على درجة الماجستير في التربية بتقدير ممتاز، من كلية التربية. جامعة الإسكندرية، ١٩٩٨م.

(٢٨) المرجع السابق : ص ص ٣١-٣٨.

➢ استراتيجية التوضيح :

وتنصــب هذه الاستراتيجية على تدريب المتعلمين على تحديد ما هو غامض فـي النص المقروء: (كلمة، جملة، فقرة) وبذل جهد في اقتراح معناه، ثم التأكد من مدى صحة الاقتراح بوسائل عدة.

ويســتخدم الطالب في هذه الاستراتيجية كل الدلالات التي يوحي بها الجزء الغــامض، كمــا يُعنــي فيها باستخراج المعنى من خلال إدراكه للعلاقات، ومعرفة دلالــة الســياق، وبالتركيز على الترابط الرأسي والترابط الأفقي فيما يقرأ. ويتأكد الطالــب من صحة مقترحه، في تأمل المعنى المقترح، ومدى اتساقه مع السياق، أو مــن خــلال مراجعة المعاجم، أو بسؤال المعلم، أو أيٍّ من أهل المعرفة في مجاله، وقد يتحاور حوله مع زملائه في غرفة الدرس.

➢ استراتيجية التساؤل:

وفيها يُعْني المدرس بتدريب المتعلمين على تحويل المضامين التي يقرءونها إلــى إجابات عن أسئلة يصوغونها هم، ويربطونها بمعارفهم السابقة، ويقيمون هذه المضــامين فــي حركة دائرية دائمة من السؤال والجواب. وفي هذا الصدد يُدرب الطــلابُ على صياغة أسئلة، مستخدمين أدوات الاستفهام: من؟ وماذا؟ ومتى؟ أين؟ ولمــاذا؟ ومــا العلاقة؟ ويوجه المتعلم هذه الأسئلة إلى ذاته – أو إلى زميل له في الصف، حيث يقسم طلاب الصف إلى مجموعات "مثاني" من الطلاب.

وفــي هــذه الاســتراتيجية يــتدرب المــتعلمون على دقة صياغة السؤال، ويكتشــفون مــدى استيعابهم لما يقرءون؛ والفشل في الإجابة عن سؤال ما متصلٍ بالنص يعني عدم استيعابهم أو ضعف استيعابهم.

➢ استراتيجية التلخيص:

وفــيها يــدرب التلامــيذ علــى التركيز على القضايا والأفكار المهمة فيما يقــرءون، وعلــى تجــاوز التفصيلات، وتكوين نص جديد متماسك يضارع النص المقــروء. ومن خلال هذه الاستراتيجية يتدرب التلاميذ على تمييز الأفكار الرئيسية

مـن الفرعـية، وعلى تكوين بنية هرمية للنص المقروء؛ تعرض في تنظيم منطقي مـتدرج، ويمكن للطالب أن يتدخل في النص الذي يبنيه من الأصل؛ بوضع كلمات الربط المناسبة في الملخص الذي يعده، واستخدام الكلمات والجمل المفتاحية، سواء من النص أو من بنائه هو.

➢ استراتيجية التنبؤ :

وتنصـب الجهـود فـي هذه الاستراتيجية على تنبؤات يقوم بها الطالب من مجـرد قـراءة عنوان الكتاب أو عنوان النص؛ وذلك بوضع فروض لما يمكن أن يقـال فـي الكتاب أو في الموضوع، استنادًا إلى قبلياته العرفانية، ويمكن أن يضع فروضـًا يتنـبأ فيها بما يمكن أن يقال في فصل تال من الكتاب، أو ماذا يتوقع من أحـد الشـخوص أن يقـول أو يفعـل، وتـزداد أهمية هذه الاستراتيجية في قراءة القصص والروايات القصيرة والطويلة على سواء.

ومـن مـزايا هـذه الاستراتيجية أنها تدرب الطلاب على تحديد ما يتنبأ به (سـمات الأشخاص- دوافع العمل أو القول - تطور لحدث أو أحداث) ثم تدربهم علـى صـياغة الفـرض، ومحاولة التأكد من صحته أو بطلانه من أجزاء النص المقـروء. ومن هذا التدريب يتضح للطلاب أن بعض تنبؤاتهم ليست مطابقة لظاهر النص المقروء، وهذا يدفعهم إلى إعادة القراءة لصنع تنبؤات جديدة.

وجديـر بالذكـر هنا أن تصنيف الاستراتيجيات في البحث الذي نتحدث عن نتائجه ليس تصنيفًا جامعًا مانعًا؛ أي أن هذه الاستراتيجيات تتعاضد ولا تتنافر.

كيف يتم التدريب على هذه الاستراتيجيات ؟

روعـي فـي تدريـب المعلمين والمعلمات في مجموعتي هذا البحث، وفي تدريبهم للطلاب على استراتيجيات التعلم ما يلي:

(١) أن المتعلميـن فـي تدريـبهم علـى استراتيجيات التعلم يوظفون عمليات للتفكـير؛ إذ يحددون مواضع الغموض، ويقترحون لها معاني وتفسيرات، ويـراجعون مـدى صـحة مقـترحاتهم، ويميزون بين الأفكار الصريحة

والضـــمنية، والقضـــايا الرئيسية والفرعية، ويلخصون ويتنبأون ... وهنا تصـــدق مقولـــة إن التعليم في داخل قاعة الدرس جسر بين التدريس الذي يقوم به المعلم، والتعلم الذي ينهض به المتعلم.

(٢) يـــتحول دور المعلم في تدريس هذه الاستراتيجيات من الدور التقليدي الذي يتمثل في أنه: العالم، العارف، الحاكم، والمتحكم، والمقوِّم للموقف التعليمي إلى دور المُيسر والمُنسِّق والمستشار، والدافع إلى التعلم، والمحاور.

(٣) ويتحول دور المتعلمين من سلبية الاستقبال من المعلم إلى إيجابية النشاط، والفعـــل الفـــردي المســـتقل والتعاوني؛ بصورة تؤدي إلى تحقيق التلاميذ لذواتهم، وتدريبهم على تحمل مسئوليات أكبر وأوسع في التعلم، فرادى أو أعضـــاء فـــي مجموعات صغيرة أو كبيرة .. وهذا من شأنه أن يزيد في ثقتهم بأنفسهم، ويؤدي إلى نجاح يدفعهم إلى نجاحات أكبر.

أبرز نتائج هذا البحث:

(١) أكـــدت نـــتائج هـــذا البحث أن تدريب الطلاب على استخدام استراتيجيات التعلم أثر تأثيرًا إيجابيًا ملحوظًا وذا دلالة إحصائية عالية في استيعابهم لما يقرءون[٢٩].

وتـــم عـــزو هذه النتيجة إلى المتغير المستقل في البحث وهو استراتيجيات الـــتعلم وما اتصل به من تدريبات بذل فيها المتعلمون جهدًا ذاتيًا، واقتصر فيها دور المعلم على الحوار وتقديم الاستشارة.

وثبـــت مـــن نـــتائج هذا البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية في كل العمليات الجزئية والعمليات التكاملية، والعمليات الكلية.

(٢) وثبـــت مـــن نتائج هذا البحث أن المجموعة التجريبية في البحث قد تفوقت علـــى المجموعـــة الضـــابطة المناظرة لها في توظيف القبليات العرفانية (Metacognitive Processes) فـــي التعلم الجديد، وتضمن قياس القبليات العرفانية القدرة على:التخطيط، والضبط، والتقويم والمعرفة الشخصية[٣٠].

---

(٢٩) المرجع السابق، ص ص ١١٢-١١٤.

(٣٠) المرجع السابق: ص ص ١١٨-١١٩.

(٣) ليســت هــناك فــروق ذات مغــزى إحصائي في استيعاب المقروء لدى المجموعة الضابطة في البحث، يمكن نسبتها إلى النوع (ذكور/ إناث)[٣١].

(٤) الذكاء عامل فارق في مدى استيعاب المقروء، حيث دلّ التحليل الإحصائي للنــتائج في المجموعة التجريبية على أن التلاميذ الذين تقع درجات ذكائهم فـــي الإرباعي الأعلى من اختبار الذكاء تفوقوا بدرجة ملحوظة وبفارق ذي مغــزى إحصــائي مرتفع على نظرائهم في الإربــاعي الأدنى فــي اختبار الذكاء[٣٢].

(٥) أكــدت نتائج البحث أن المجموعة التي تَمّ تدريبها على استراتيجيات التعلم تفوقــت علـــى المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو القراءة، بفروق ذات مغزى إحصائي مرتفع[٣٣].

(٦) وأكــد البحــث أنه ليست هناك فروق في الاتجاه نحو القراءة بين الذكور والإناث، أي أن النوع ليس عاملاً حاسمًا في الاتجاه نحو القراءة[٣٤].

وقــد خلصت الدراسة المذكورة إلى التوصية بضرورة أن يعي معلمو اللغة العربية أهمية تدريس **استراتيجيات التعلم** للطلاب، وأن يدربوا طلابهم عليها؛ لأنها أداة فعالــة في استيعاب المقروء، ولأنها ذات أثر كبير في استثارة عمليات التفكير لدى الطلاب وتنميتها، وتوظيفها، وتلك هي الغاية النهائية لنظام التعليم المدرسي.

نموذج مقترح :

بعــد هذه الرحلة الطويلة في سبيل بيان أهمية العمليات الفكرية التي يقوم بها المــتعلمون، والتـــي مـــن شـــأنها تغيير أفكارهم ، وزيادة فاعليتهم العقلية، وتفعيل كفــاءاتهم الاجتماعــية، ***يــبقى سؤال:*** *ألا يمكـن اقتراح نموذج لعمليات التدريس*

---

(٣١) المرجع السابق: ص١٢٠.
(٣٢) المرجع السابق: ص١٢١.
(٣٣) المرجع السابق: ص١٢٢.
(٣٤) المرجع السابق، ص١٢٤

يتأتى من خلاله التأثير في عمليات التفكير؟ هذا السؤال يجعل المرء يستحضر النموذج القديم "نموذج هربرت" الذي كان يركز على أن الهدف الأسمى للتدريس، هو نقل المعرفة "ونموذج ديوي" الذي جعل غاية التدريس "تنمية التفكير"، وإن كان قد حصر النموذج في إحدى العمليات التي تنمي التفكير؛ طريقة حل المشكلات.

وسوف أحاول في هذا الجزء أن اقتحم موضعًا تكثر فيه وجهات النظر، وتتنافر أحيانًا، أو يشتد فيها الجدل لدرجة الاحتراب. وأعني بهذا اقتراح خطة عامة للتعليم (Instruction) بوصفه جسرًا بين التدريس والتعلم؛ خطة تقترب في بنيتها الشكلية فقط، وليس في مضمونها، من نموذج "هربارت" ونموذج "ديوي". نعم سأقوم على صياغة نموذج مقترح للتدريس بوجه عام، في **إطار قوامه:** خصائص الثقافة الإسلامية التي قدمتها في الفصل الثاني من هذا الكتاب، وسداه ولحمته خيوط منتقاة من الدراسات الفلسفية، والدراسات "التربونفسية" والاجتماعية، وأصباغه خليط من كل ما قدمت مضافًا إليه خبراتي الشخصية.

ووصف هذا النموذج الذي أقترحه بأنه **عام**؛ يعني أنه يمكن الاسترشاد به في وضع خطة لتدريس أي درس أو وحدة دراسية أو نشاط يدخل في نطاق أعمال المدرسة. وعلى المتخصصين في الأنظمة المعرفية المختلفة (اللغات، العلوم، الرياضيات، المواد الاجتماعية، الفنون) من المنظرين والممارسين أن يضيفوا إليه، أو ينقصوا منه، أو يعدلوا في أجزائه وفقًا لما تقضي به طبيعة المادة أو النشاط الذي يعلمونه ...

واعتبر مهادًا ضروريًا للنموذج المقترح أن أنبه إلى أن **الموقف التعليمي الجمعي** الذي يمارس في مؤسسات التعليم النظامي موقف معقد إلى درجة كبيرة؛ **وعماده:**

(أ) بنية تعليمية لمادة أو نشاطات أو مهارات تعلّم، وتتباين بنيات ما يتعلم لدرجة كبيرة، لكي تحقق في المتعلمين أهدافًا قريبة وأخرى بعيدة، وهي أهداف يمتزج فيها النفع الفردي بالصالح العام للأسرة وللمجتمع والإنسانية.

(ب) مـــتعلمون ذوو بنـــية "عقلوجدانـــية" تتسامى وتتنامى من خلال إعمالها وتشـــغيلها بطرق مختلفة؛ وهؤلاء المتعلمون ليسوا آنية فارغة تملؤها المدرسة بما تشـــاء وكيف تشاء؛ ولكنهم بشر فطرهم خالقهم – جل علاه – على قابليات – بدنية وعقلـــية واجتماعـــية – تتســـم **بالتطابق في النوع**، ولكنها تختلف في الدرجة، وقد نشـــيء هـــؤلاء المـــتعلمون فـــي بيـــئات تتفاوت في قدراتها الثقافية والاقتصادية والاجتماعـــية؛ ولـــذا فإن الفروق الفردية بينهم مشهودة، ويجب اعتبارها في وضع خطة لتعليمهم.

(ج) اســـتراتيجية الـــتدريس: وهـــي ليســـت مرادة لذاتها؛ وإنما هي مرادة لاســـتنفار وتحـــريك القـــوى الكامنة في المتعلمين – في كل مراحل التعليم – من الروضـــة وحـــتى الحصـــول علـــى أعلى درجات التأهيل. وتتمثل هذه القوى في عمليات التفكير التي قدمنا أمثلة لها فيما سلف.

تلـــك هي المعالم الرئيسية التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند وضع خطط الـــتدريس، ومن شأنها أن تؤدي إلى تباين تلك الخطط، ولكن تباينها هذا لا يمنع من رؤيتها من منظور عام، وهذا ما سوف نضطلع به.

وثمـــة ملمح مهم يجب أن أوجه الانتباه إليه، وهو أن الخطوات التي تضمنها نمـــوذج "هربارت" وكانت خمساً، ونموذج "ديوي" وكانت خمساً أيضًا – !!! يجب ألا تؤخذ على أنها تتم في تتابع خطي مستقيم، وإنما ينبغي أن ينظر إليها على أنها منظومة دائرية تبدأ بإحداها، وقد تعود إليها، لإيضاح ما تلاها، أو لإيضاح الخطوة التي بدأت بها ذاتها.

النموذج المقترح

التعليم معبر بين التدريس والتعلم

١ - ركيزته :

ركـــيزة الـــنموذج الذي نقدمه إيمان بالله الواحد الأحد ورسله وكتبه أجمعين، وبالإســـلام "الدين" – عقيدة وشريعة وسلوكًا، ويقين بأن الإنسان هو أكرم خلق الله؛

ولـــذا اســـتعمره فـــي الأرض، وسخر له ما عداه في الوجود، ليستخدمه وينميه في حـــدود ما شرع الله. وتنمية الإنسان عمادها التربية المتكاملة – بدنية وعقلية ودينية واجتماعية – وهي فريضة، بنص ما قاله نبي الإسلام ﷺ: "طلب العلم فريضة على كـــل مســـلم"[٣٥]؛ للوفـــاء بعهد الاستخلاف؛ فما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب.. ويرتكز التعليم في الإسلام على تنمية وعي الأجيال الناشئة بحقائق الوجود الكبرى: مـــن خـــالق قـــيوم مدبر، وكون منتظم مسخر، وإنسان ذي رسالة في الحياة الدنيا؛ وهي دار ابتلاء؛ تمهد لحياة جزاء في الآخرة.

وغايـــة التعليم هي زيادة وعي الإنسان بذاته، وبالسنن والقوانين التي تحكم الوجود الطبيعي والوجود الاجتماعي اللذين يكتنفانه، والتعليم في الإسلام عمل يمتد عـــبر حـــياة الأفراد والأمم؛ إعمالاً لقول الرسول ﷺ: "الناس عالِمٌ ومتعلم، ولا خير فيما بعد ذلك"[٣٦].

وتعلـــيم الـــنشء حـــق لكـــل فرد، وواجب اجتماعي على الأسرة والجماعة والدولـــة؛ دونما تفرقة – وفقًا للنوع أو الدين أو العرق أو الأصل القومي أو القدرة المالـــية – وينبغي أن يستهدف التعليم في المجتمع الإسلامي المنفعة والعمل بما يتم تعلـــيمه، فقـــد روي عـــن حبيـــب بن عبيد عن الرسول ﷺ قوله "... تعلموا العلم وانتفعوا به ولا تعلموه لتتجملوا به ..."[٣٧].

ويعـــتمد الـــنموذج الذي نحن بصدد تقديمه – هنا– على افتراض مغزاه: أن التعلـــيم Instruction موقـــف للتواصل العقلي؛ يقوم فيه معلم بالتدريس"، وينهض فـــيه مـــتعلمون بالـــتعلم، وأحداث التدريس وأحداث التعليم معًا أفعال يكتنفها سياق زمكانـــي اجتماعـــي: يجب اعتباره في تخطيط التعليم Instruction وتنفيذه، وكل فرد في هذا الوصال العقلي مجزىٌ بعمله هو.

---

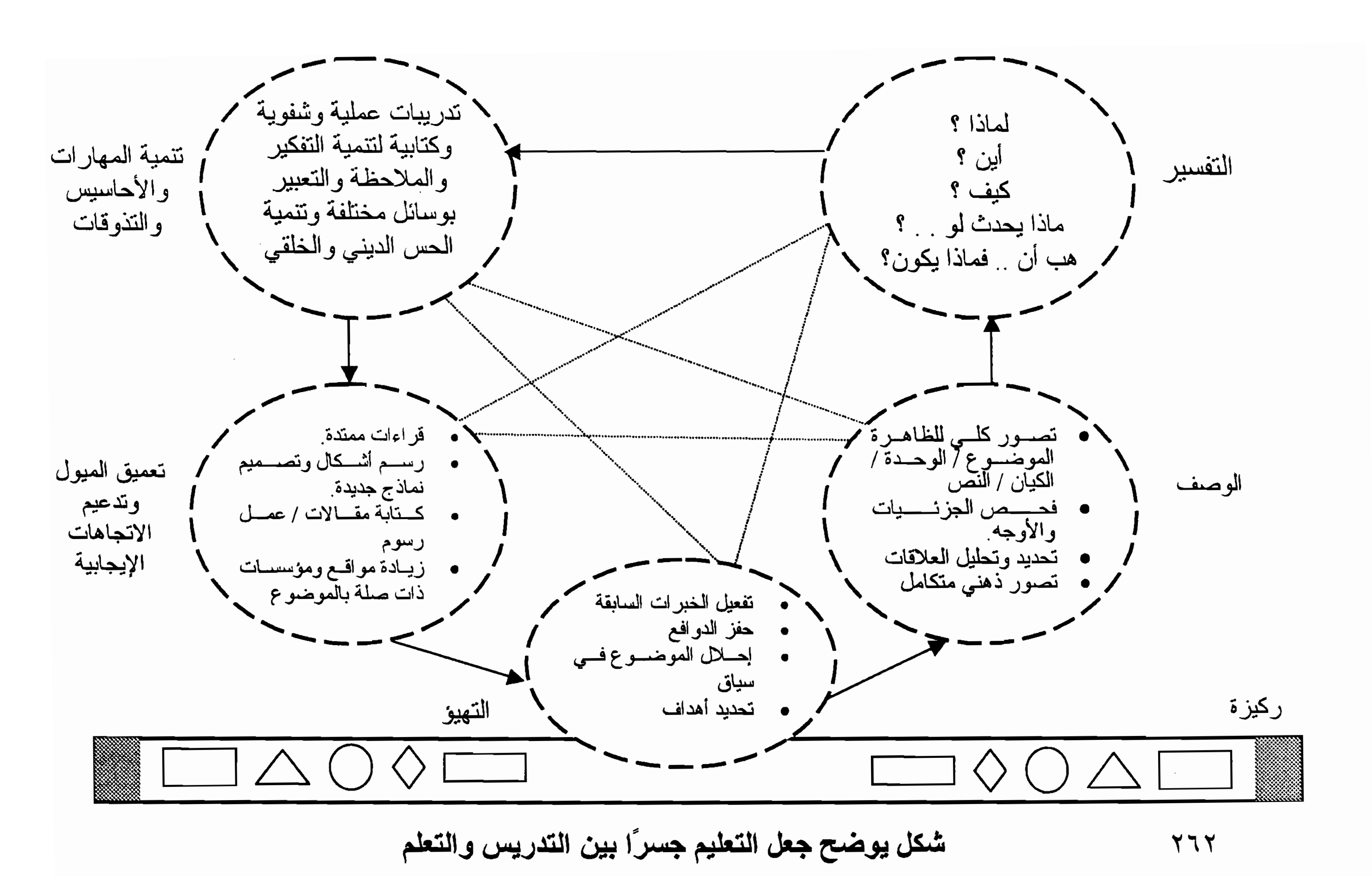
(٣٥) رواه ابن ماجه وابن عدي والبيهقي والطبراني والخطيب.
(٣٦) رواه الدارمي.
(٣٧) رواه الدرامي.

٢ـ مكونات ا لنموذج :

يــتألف الــنموذج الذي نقترح إقامته على الركيزة السابقة من خمس مكونات هي:

١- التهيئة Orientation .
٢- الوصف Description.
٣- التفسير Interpretation.
٤- تنمية المهارات Developing skills
٥- تعميق الميول وتدعيم الاتجاهات الإيجابية.

والشكل التالي يمثل تبسيطًا لمكونات هذا النموذج (انظر الشكل المرفق).



شكل يوضح جعل التعليم جسرًا بين التدريس والتعلم

وإلــيك توضــيحًا لهذه المكونات، وللعلاقات بينها، ووظائف كل منها في تحقيق الغايات المبتغاة من جعل التعليم Instruction جسرًا يربط التدريس بالتعلم.

٣- بنية النموذج:

- أســس النموذج على **ركيزة** أوضحناها في موضع سابق، ويمثلها المستطيل الصلب الذي تعتمد عليه دوائر مكونات النموذج، والرسوم المختلفة في داخل الركيزة ترمز إلى اختلاف طبيعة المفردات التي تكوِّن الركيزة.
- مكونــات النموذج ترمز إليها الدوائر الخمس المؤسسة على الركيزة، ويقرأ النموذج مبتدئــيًا بألصق دائرة بالركيزة، وهي ما وصفناها **بالتهيؤ**، وتتابع القراءة في اتجاه عكس حركة عقارب ا لساعة.
- انفــتاح دوائــر مكونات النموذج ترمز إليه الخطوط المقطعة في محيط كل دائرة، وتقطــيعها يعني أن هذه الدوائر منفتحة دائمًا لما يأتيها من السياق المكاني والزماني والاجتماعي والمهني. والخطوط المتقطعة بين المكونات أريد بها أن تشير إلى نفي المســار الخطي المستقيم بين هذه المكونات؛ وتأكيد الاتصال الدائري والمتقاطع بين الدوائر.

٤- وفيما يلي بيان لوظائف مكونات النموذج:

٤/١ - التهيؤ :

وقــد قصــد بــه أن يخطط الموقف التعليمي، وأن ينفذ؛ مبتدئًا بالتهيؤ، والتهيؤ - لغــة - التأهــب للأمر، وإعداد السياق والنفوس لمزاولة أعمال ذات أهمية وخطر. ولهذه الخطوة في تخطيط الموقف التعليمي ثلاث وظائف:

أ) إثــارة القبلــيات العرفانــية للمتعلميــن؛ بمعنى إثارة ما لديهم من خبرات ومعارف وتصورات عن موضوع يراد لهم أن يتعلموه.

ب) حفــز الدوافــع الداخلــية والخارجــية لــدى المتعلمين لتشغيل عقولهم في عمليات "عقلوجدانــية" ذات صلة بموضوع التعلم (نظام - ظاهرة - حالة - كيان - نص - تنظيم - علاقات - مواقف... إلخ)

ج) إحــلال موضــوع التعلم في سياق يوحي للمتعلمين بأهداف تعلمه (مكاني- علمي وتقني- اجتماعي ومهني... وهكذا).

وسبل تحقيق هذه الوظائف عدة منها (مثلاً):

- أسئلة تثير الخبرات والمعارف السابقة في الموضوع.
- ذكــر خبر أو حالة أو حادثة تتصل اتصالاً وثيقًا بالموضوع من الواقع المحلي أو الإقليمي أو العالمي.
- الحديث عن فيلم أو مسلسل أو برنامج تليفزيوني يتصل بالموضوع.
- مــركــب مــن كــل مــا ســبــق.

ويحــرص المعلــم في هذه الخطوة على تشجيع المتعلمين على التفكير والتعبير، ويقف مما يقولون موقف: المستمع، والمحاور، والمشير.

٢/٤- الوصــف:

فــي هــذه الخطــوة يــتم عرض الموضوع، وذلك بالتساؤل عن ماهيته الكلية، ومكوناتهــا الجزئية، ووظيفة كل مكون في الوظيفة الكلية التي يؤديها الموضوع. وهنا يدعــو المعلــم المتعلمين إلى الملاحظة الدقيقة لأوصاف الموضوع في أبعاده المختلفة وإلــى التعبــير عنها كما تبدو لهم... ويدعي المتعلمون إلى توخي الدقة في الملاحظة، والموضــوعية فــي التعبــير، واســتخدام المفاهــيم في التعبير عن المحسوسات، كما يمارســون فــي هذه الخطوة عمليات التحليل والتصنيف للأحداث والظواهر والأقوال، والكشف عن البنية السطحية الظاهرة لموضوع التعلم.

٣/٤- التفسير :

وينصب الجهد في هذه الخطوة على تفعيل العمليات العقلية لدى المتعلمين؛ وذلك بالتســاؤل عــن الأسباب التي أدت إلى أن يكون الموضوع على الحال التي هو عليها. ويســتخدم المــتعلمون التســاؤل مــع أنفســهم، ويســتخدمه المعلم معهم جميعًا أو مع مجموعــات صــغيرة منهم باستعمال الكلمات المفتاحية للسؤال، أعني أدوات الاستفهام: مــاذا؟ مــن؟ كــيف؟ أيــن؟ لماذا؟ ماذا تتوقع لو...؟ افترض أن ... فماذا يحدث؟ ما الأســباب؟ مــا أوجه الشبه؟ ما نواحي الاقتران؟ ما المزايا ؟ ما النواقص؟ كيف يمكن التغلب على الصعوبات ... وهكذا ...

وفي هذه الخطوة - وفي جميع الحالات - يعتمد المعلم على أسلوب الحوار بينه وبيـــن المتعلميـــن، وبين المتعلمين بعضهم بعضًا، ويتوقع من جعل الحوار هو أسلوب الـــتدريس السائد أن يكتسب الطلاب آداب الحوار وقواعده، وأن ينمّي لديهم الاتجاه نحو احـــترام الآخـــر، وتقديـــر رأيـــه - وإن يكن مخالفًا لما يراه المحاور، وأن تنمي فيهم الأساليب المختلفة للتعبير عن الرأي، أو إيضاح الرؤية.

٤/٤- تنمية المهارات :

الغـــرض الأساسي في هذه الخطوة هو صقل قدرات المتعلمين، وتنمية المهارات العقلوجدانـــية، ومهـــارات الأداء العقلـــي للأعمـــال والمهمات، ولتحقيق الغاية من هذه الخطـــوة فـــإن علـــى المعلم أن يهتم في تخطيط الوحدة أو الدرس بإعداد مجموعة من التدريـــبات التي يهدف كل واحد منها إلى غرض محدد مثل: التمييز بين معاني الكلمات والمفاهيم، ومعرفة المترادفات، والمتضادات، وبيان ماله علاقة بالموضوع، وفرزه مما لـــيس ذا صلة بالموضوع، وتمييز الصواب من الخطأ في الأقوال والأفعال والقرارات، والتعبير عن الواقع أو الرأي باللفظ وبالرمز الرياضي ، وبالرسم، والقدرة على استنتاج ما بين السطور، ومعرفة الافتراضات الأساسية التي بنيت عليها حالة أو رأي أو قرار، وتنمـــية مهـــارات القـــراءة، ومهـــارات قراءة الخرائط، ومهـــارات التذوق، ومهارات النقد.. وهكذا.

وتتنوع التدريبات التي يُراد منها صقل القدرات وتنمية المهارات بين التدريبات الشفوية والعملية والكتابية.

٥/٤- تعميق الميول وتدعيم الاتجاهات :

فـــي ضوء أن التعلم عملية ممتدة مدى الحياة، وفي سبيل حفز المتعلمين على أن يدأبـــوا على التعلم الذاتي - يُقترح أن يكون نموذج التعليم الذي يسد الثغرة بين التدريس والـــتعلم نموذجًـــا مفتوح النهاية، وذلك بأن يسلِّم تعلم أي وحدة أو أي موضوع إلى فتح مجـــالات جديدة لزيادة التعلم. ويلح على ذهني مثال يقع في مجال تعليم العبادات، الذي يخصـــص فيه وقت لمعرفة شروط أداء الصلاة (مثلاً) ففي هذا الموضوع يتم تأكيد أن

"الوضـــوء" شـــرط لصـــحة الصلاة ... وأتصور أن تعميق الميول وتدعيم الاتجاهات الإيجابـــية لـــدى المتعلميـــن لابـــد أن يمتد ويتعمق لإكسابهم معارف جديدة، ولترسيخ اتجاهات إيجابية نحو "النظافة" بوصفها أمرًا ضروريًا في حياة الأفراد، والأماكن، وهي أمـــر ضـــروري لســـلامة الأحياء السكانية، والسبيل إلى هذه السلامة أعمال يجب أن يتجنـــبها الأفراد، كإلقاء القاذورات في الشوارع، وتلويث موارد الماء، وتلويث الهواء، ويمكـــن أن تعمـــق ميول المتعلمين في مراحل مختلفة للتعليم حتى تصل اهتماماتهم إلى البحـــث عن الأسباب التي جعلت الولايات المتحدة الأمريكية ترفض التوقيع (أو تسحب موافقـــتها) علـــى معاهدة دولية تهدف إلى تقليل كثافة تلوث الفضاء. وأتصور أن يكون تعميق الميل ودعم الاتجاهات الإيجابية من خلال ما يلي:

- قراءات موجهة.
- جمـــع معلومات من الصحف وأجهزة الإعلام المختلفة عن التلوث في صوره المختلفة: الأرض ، والهواء، والماء، والفضاء.
- ندوات حول موضوعات تتصل بالبيئة، والوقاية من الأمراض المعدية.
- بحوث يقوم بها الطلاب حول هذا الموضوع، ونحو ذلك.

ويهمني بعد عرض هذا النموذج أن أنبه إلى ما يلي:

❑ لـــيس مطلوبًـــا ولا معقـــولاً أن تنجز خطوات هذا النموذج في كل حصة دراسية زمـــنها ٤٥ دقـــيقة علـــى النحو المعمول به في المدارس الآن... وعكس هذا هو المـــراد، بمعنى أن خطوة التهيؤ أولى خطوات النموذج قد تستغرق حصة بأكملها، وقـــد تســـتغرق ثـــلاث أو أربـــع حصـــص.. ولا ضـــرر فـــي هذا ولا ضرار؛ إلا "**نطاعـــــة**" بعـــض نظم التعليم في العالم التي تريد أن تحول المعلم إلى مدرس آلـــي، وأن تحـــول المدارس إلى مصانع لصنع قوالب إنسانية هشة ... إن مرحلة التهـــيؤ التـــي يبدأ بها هذا النموذج ليست "تـــحليـــة" لهذا النموذج، وإن الوظائف التـــي تؤدي في هذه الخطوة – على النحو الذي ذكرناه – تقع في قلب عملية التعلم وتكفـــل حفـــز المتعلمين وحشد قواهم العقلية والوجدانية لتعلم موضوعات جديدة، ومـــن شأن هذه الخطوة أن تجعل المتعلمين مستعدين لتعديل تصوراتهم السابقة عن موضوع الدرس إذا ثبت لهم خطأ هذه التصورات.

- والـنموذج الـذي قدمناه – ومثله معه – يحتاج إلى تصور جديد لطبيعة المعارف التـي تدرس في المدارس، ومغزاها بالنسبة للمتعلمين، وجدواها بالنسبة للمجتمع، وهـذا عمـل يجـب أن تتعاون فيه كليات إعداد المعلم، مع الهيئة المركزية، ومع المعلميـن. وأنـا واعٍ تمامًا بأن التيار السائد في إدارة التعليم في العالم العربي لا يشـجع علـى تبنـي هذا النموذج... وقد أردت بعرضه هنا أن أقدمه للمعنيين من المنظرين والممارسين الذين يؤمنون بضرورة تطوير الممارسات التعليمية...

ولا يحسـبن أحـد أن مثل هذا النموذج "**اختراع عبقري**" وأؤكد أن هذا النموذج قد وضـع موضع التطبيق في مصر بصورة أوسع وأكثر جدوى. وتمثل هذا التطبيق فيما كـنا نسـميه في بداية خمسينيات القرن العشرين "**المعسكرات الدراسية**" التي كنا ننظم فـيها معسـكرًا دراسيًا لطلاب كل صف في المرحلة الثانوية لمدة أسبوعين. ينتقل فيها الطلاب للإقامة في خيام بفناء إحدى المدارس أو إحدى الساحات في إحدى القرى؛ وقد شـاركت فـي معسكرين أقيم أحدهما بقرية "سنورس" بمحافظة الفيوم، وأقيم الثاني في "إدكـو" إحـدى المدن المتوسطة في محافظة البحيرة. وكان العمل في هذه المعسكرات ينصـب علـى دراسـة ميدانية لأحوال بعض القرى: ديموجرافيًا واقتصاديًا (زراعة، وصناعة، وحرف)، واجتماعيًا، وثقافيًا من خلال دليل عمل أعد مسبقًا، ويقوم كل فريق مـن الطلاب بإرشاد أحد المعلمين بدراسة جميع الجوانب السكانية والصحية والزراعية والـتجارية فـي القـرية، ويكتبون عنها تقارير فردية وأخرى جماعية، ويحصلون من خـلال هـذه الدراسـة على عينات: للحشرات، والتربة، والطيور، والأزياء، والأدب الشـعبي، ومنتجات الحرف الخفيفة. ويقيمون – بعد المعسكر – معرضًا يعرضون فيه إنـتاجهم العلمـي والأدبي والفني في هذا المعسكر؛ الذي كان امتدادًا وتعميقًا للمعارف وطـرق البحـث التـي مورست في المعسكر، وترسيخًا للاتجاهات الإيجابية التي كان يهدف التعليم في المدرسة النموذجية بالأورمان إلى تحقيقها ...

* * *

وأحسـب أن ما قلناه هنا عن عمليات أو استراتيجيات التعلم التي يجب أن يتوجه الـتدريس فـي المدارس إلى تعليمها للطلاب يتطلب أن نذكر أمثلة لما يمكن أن يصنع – فـي ضـوء هـذا النموذج وفي إطار خصائص الثقافة الإسلامية – في بعض المواد

والأنشطة التي تمارس فعلاً في المدارس ... وقد سبق أن قدمنا ما يمكن أن يكون مثالاً فـي تعلـيم اللغـة العربية، ونعني به بحث الماجستيـر الـذي أشرفـت عليـه فـي جامعة الإسكندرية[٣٨].

وبقـي أن نضـيف أمثلة أخرى هنا في التربية العلمية، وفي التربية الاجتماعية، وفي التربية الفنية..

المثال الأول : في التربية العلمية :

فـي مناهج التعليم في المرحلة الإعدادية بجمهورية مصر العربية وحدة تعليمية مقـررة علـى طلاب الصف الثاني الإعدادي (المتوسط في بعض البلاد) تحت عنوان: "الكائنات الحية والبيئية والإنسان".

البيـئة – لغة – اسم من باء، والبيئة والمباءة والباءة: منزل القوم ، وفي القرآن الكـريم: ﴿ **وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَنُبَوِّئَنَّهُمْ مِنَ الْجَنَّةِ غُرَفاً** ﴾[٣٩]. ولتوضيح كـيف نجعـل الـثقافة الإسلامية محوراً لمنهج العلوم تأسيساً على منهج المثال، **نقول ما يلي**:

- فـي التخطيط لتدريس هذه الوحدة، وفي عمليات التدريس ذاتها، وفي الأعمال التـي تسـبق الموقف التعليمي توضع محتويات المنهج، وتُعدّ المواد التعليمية (الكتب المقررة والتدريبات وأدلة المعلمين) وعلى كل من يتصدون لواحد من هـذه الأعمـال أن يـتذرعوا فـي إنجـاز متطلبات التخطيط لتدريس الوحدة ومتطلـبات تدريسها بالخصائص الأساسية للثقافة الإسلامية التي أوضحناها في الفصـل الثاني من هذا الكتاب، ونُذكر بها هنا؛ في صورة ما يقتضيه كل منها فـي إنجـاز مـا يسبق الموقف التعليمي، ثم ما ينبغي أن يُمارس في الموقف التعليمي ذاته.
- محـور هـذه الوحـدة – من منظور الثقافة الإسلامية – هو حكمة الله سبحانه وتعـالى، خـالق الكون، ومدبره، والقيوم عليه، ومجالي هذه الحكمة وحدة هذه

---

(٣٨) راجع ص ص ٢٤٨ في هذا الكتاب.

(٣٩) السورة (٢٩) العنكبوت: ٥٨، وانظر لسان العرب لابن منظور في مادة "باء".

النظم التي يتألف منها الكون على الرغم من تنوعها، وما يتبدى فيها جميعًا من "تغـير"، و "اتـزان"، سـواء؛ فـي ذلك: الغلاف الجوي والغلاف الصخري، والغلاف المائي، والغلاف النباتي، والغلاف الحيواني، والغلاف البشري. وفي هـذه الآيات جميعها يجب أن تدرس بنياتها لمعرفة ماهياتها وكيفياتها وهذا هو مـا تـنص علـيه مناهج العلوم بعامة، ومناهج علوم البيئة بخاصة. والقسمة المفقودة في كثير من المواقف التعليمية هي أن يتخذ توازن هذه النظم، وجريها علـى سـنن من خلق الله التي لا تبديل لها، فرصةً لترسيخ إيمان الطلاب بالله الواحد الأحد، الفرد الصمد، الذي لا شريك له، وليس له كُفُواً أحد.

ولـذا ينبغـي أن يسـتغل كـل ما يتعلمه الطلاب في هذه الوحدة في تدعيم هذا الإيمـان، وأن يدعى الطلاب داخل – متطلبات هذه الوحدة – إلى أن يتوجوا دراساتهم لهذه الأنظمة بأن يتأملوا مع معلميهم قول الحق تبارك وتعالى :

﴿ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ كَرِيمٍ هَذَا خَلْقُ اللَّهِ فَأَرُونِي مَاذَا خَلَقَ الَّذِينَ مِنْ دُونِهِ بَلِ الظَّالِمُونَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ ﴾(٤٠).

فـي دراسة الماء يتم التركيز على ضرورة الماء لتركيب أجسام جميع الكائنات الحـية: النباتية والحيوانية، وفي ختام الدراسة للماء يربط كل ما تمت دراسته بقول الله سبحانه وتعالى :

﴿ وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقاً لَكُمْ ﴾(٤١).

﴿ وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ ﴾(٤٢).

﴿ قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَصْبَحَ مَاؤُكُمْ غَوْراً فَمَنْ يَأْتِيكُمْ بِمَاءٍ مَعِينٍ ﴾(٤٣).

ويدعـى المـتعلمون إلى دراسة الوسائل والأعمال الملوثة للماء وأخطارها على الأسـماك والحـيوان والنبات والإنسان، ويتحاورون حول أخطارها، وحول الأمراض

---

(٤٠) السورة (٣١) لقمان: ١٠-١١

(٤١) السورة (٢) البقرة : ٢٢.

(٤٢) السورة (٢١) الأنبياء : ٣٠.

(٤٣) السورة (٦٧) الملك : ٣٠.

التـــي يســـببها تلـــوث الماء، وتلوث الطعام، وتلوث الهواء، وتلوث الفضاء، وتتاح لهم فـــرص واســـعة لاقـــتراح سبل التغلب على العادات السلوكية القبيحة التي يدأب عليها بعـــض الناس لإفساد البيئة. ويلفتُ انتباههُم إلى المفارقة الغريبة التي يمثلها بعض الناس الآن بالنســـبة للبيـــئة؛ فـــبدلاً مـــن الوفـــاء بمتطلبات العمران والسلامة والصحة للفرد وللمجتمع وللأمة؛ للوفاء بعهد الاستخلاف – صار الإنسان مفسدًا للبيئة، ملوثًا لمصادر الحياة فيها.

وفـــي هـــذه الوحدة ومثيلاتها مجال واسع ليتعرف المتعلمون على رؤية الإسلام للـــنظافة فـــي مســـتوى الفـــرد والأسرة والمجتمع، وكل ما يتصل "**بالصحة الوقائية**"، وشواهد ذلك كثيرة منها ما يلي:

قول الرسول ﷺ : "مضمضوا من اللبن فإن له دسمًا"[٤٤].

وقوله – أيضًا – "لا عدوى، ولا هامة، ولا صفر، وفِرَّ من المجذوم كما تفر من الأسد"[٤٥].

ومـــا رواه أســـامة بن زيد عن الرسول ﷺ : "إذا سمعتم بالطاعون في أرض فلا تدخلوا عليه، وإذا وقع وأنتم في أرض فلا تخرجوا فرارًا منه"[٤٦].

وثابـــت أن الرســـول ﷺ " نهـــى عـــن الشـــرب من ثُلْمَة القدح، وأن ينفخ في الشراب"[٤٧]. (ثُلْمة القدح =الإناء الذي به شقوق وكسور يمكن أن تتجمع فيها الجراثيم).

وفي ضرورة المحافظة على البيئة نقية سليمة صالحة للاستعمال نهى الرسول ﷺ عن البول في الماء سواء أكان جاريًا أم راكدًا :

"نهى الرسول عن البول في الماء الجاري"[٤٨].

وكذلك "نهى الرسول عن البول في الماء الراكد"[٤٩].

---

(٤٤) عن ابن عباس وسهل بن سعد في سنن أبي داود.
(٤٥) في صحيح البخاري ومسلم.
(٤٦) في صحيح البخاري ومسلم وسنن النسائي.
(٤٧) في صحيح الإمام البخاري وفي سنن أبي داود عن أبي سعيد.
(٤٨) رواه الطبراني في الأوسط، عن جابر وقال إنه حسن.
(٤٩) صحيح الإمام مسلم وغيره.

وعن توازن الإنسان في الغذاء، طلبًا للسلامة، وتجنبًا لكثير من الأمراض جاءت آيـــات كثـــيرة وأحاديـــث عدة؛ يجب أن تقدم إلى المتعلمين، وأن تدور بينهم حوارات حولها، في مثل قول الحق تبارك وتعالى :

﴿ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلا تُسْرِفُوا ﴾[٥٠].

﴿ وَالَّذِينَ كَفَرُوا يَتَمَتَّعُونَ وَيَأْكُلُونَ كَمَا تَأْكُلُ الأَنْعَامُ ﴾[٥١].

وفـــي قـــول الرســـول ﷺ: "ما ملأ ابن آدم وعاءً شرًا من بطنه، بحسب ابن آدم لقيمات يقمن صلبه، فإن كان لا محالة، فثلث لطعامه وثلث لشرابه، وثلث لنفسه"[٥٢].

المثال الثاني: في التربية الاجتماعية:

يشـــمل مصـــطلح الدراســـات الاجتماعـــية في نظم التعليم في الدول الإسلامية والعربية دراسات من شأنها ما يلي:

١- أن تزيد في وعي المتعلمين بذواتهم، وأن يزداد استيعابهم للأوضاع الاجتماعية والثقافية، وهي أوضاع لا تنفك عن الأوضاع الاقتصادية والسياسية في ماضي الأوطـــان وفي حاضرها وفي مستقبلها. وتسهم في تحقيق هذه الغاية دراسات متنوعة: الجغرافيا والتاريخ والاقتصاد والإحصاء والاجتماع ونحوها.

٢- زيـــادة الكفاءة الاجتماعية للمتعلمين، وذلك عن طريق استيعابهم لبنية ووظائف المؤسســـات الاقتصادية والسياسية والتشريعية والقضائية والاجتماعية، وصولاً إلـــى أن يغرس التعليم - من خلال الوعي بهذه المؤسسات ووظائفها المنشودة وواقعهـــا الفعلـــي- فـــي المتعلميـــن الحـــرص علـــى المشاركة في دعم هذه المؤسسات، وترسيخ الولاء للثقافة التي تكتنفها، ومحاولة المشاركة في دعمها، وتقويـــم المعـــوج منها، عن طريق الجدل بالحسنى، والتناصح، والتعاضد على الـــبر، والتناهـــي عن المنكر، وتجنب الفساد والإفساد للذوات وللبيئة ، وللمال الخاص، وللمال العام .. وهكذا.

---

(٥٠) السورة (٧) الأعراف : ٣١.
(٥١) السورة (٤٧) محمد : ١٢.
(٥٢) فـــي مســـند أحمـــد بن حنبل، وسنن الترمذي، وسنن ابن ماجه،عن المقدام معد يكرب (حديث صحيح).

وتحقيق غايات التربية الاجتماعية جهد تشارك فيه الدراسات التي تقدمها نظم التعليم في مواد متفرقة في التعليم قبل الجامعي، ولذا فإني أوثر في تقديم أمثلة لكيف يمكن أن تسهم الثقافة الإسلامية في تحقيق أغراض هذه التربية - أوثر أن أعرض نصوصًا يمكن أن يتم تناولها في كثير من المواد الدراسية التي تدرس في المدارس .. على أنه لابد من التذكير بأن سمات الشخصية الاجتماعية السوية لدى المتعلمين لا ينتج عن مجرد دراسة بعض النصوص، وشرح ما غمض من مفرداتها وحفظها؛ وإنما تنتج سمات الشخصية السويّة من اتخاذ هذه النصوص وسيلة **لتحريك العمليات الفكرية لدى المتعلمين**؛ ليصلوا في القضايا التي تعرض فيها النصوص إلى قرارات طوعية؛ فلا إكراه في الدين، ولا إكراه في العلم، وإنما حفز المتعلمين ليختاروا لأنفسهم عن بينة، وليرفضوا عن بينة.

وأستأذن في إضافة أن التعليم "بالقدوة" التي يراها المتعلمون في أهل الرأي في بيئاتهم أكثر فاعلية، وأبقى أثرًا في تكوين الشخصية المسلمة السوية: في القادة السياسيين، وأهل الحكم، وفي قادة ورؤساء المؤسسات، وفي الآباء والأمهات وفي مديري المدارس وفي المعلمين... وهذا حديث يبدو بدهيًا، ولكن واقع حال أمتنا يوجب التذكير به... وقد فعلت .. فلأنصرف الآن إلى النصوص التي يمكن أن تسهم في تحريك عمليات التفكير لدى المتعلمين في الواقع الاجتماعي للأمة.

في تنمية الإحساس بالمسئولية الاجتماعية :

قدمت قبلاً أن الثقافة الإسلامية ثقافة وسطية؛ وأحد وجوه هذه الوسطية العادلة هو الجمع بين المسئولية الفردية والمسئولية الاجتماعية في آن واحد؛ فإذا تعارض الصالح الخاص مع الصالح العام كانت أولوية الرعاية لما هو عام؛ يمس الجماعة والأمة والإنسانية.

وفي هذا الصدد كانت **القواعد الأصولية** من مثل: دفع المفاسد مقدم على جلب المنافع، وإذا تدافع حق الناس مع حق خالق الناس قدم حق الناس على حق الإله. وتعريض الطلاب في التعليم قبل الجامعي لحالات واقعية أو مفترضة من شأنه أن يستثير كثيرًا من عمليات التفكير لدى الطلاب التي هي السبيل الأوحد لتغيير أفكارهم وعاداتهم وسلوكهم. وفي هذا الصدد يستطيع المعلمون في كثير من المواقف التعليمية

أن يـــتحاوروا مـــع طلابهم حول كثير من الأحداث الجارية في المجتمع المحلي، وفي المجـــتمع الوطني، وفي المجتمع الإقليمي، التي تتبدى فيها نزعة "الأنـــامـــاليـــة" التي يفـــر مـــن خلالهـــا كثير من الناس من مسئولياتهم الاجتماعية، ويتجلى فيها بشكل بشع العكـــوف على الذات، وعلى مصالح الأبناء والأقارب، والنفور مما هو عام – ما دام لا يجلـــب منفعة خاصة – والسكوت على كثير من الفحشاء والقبائح، والقعود عن التناصح بالمعروف، والتناهي عن المنكر، وشيوع النفاق والمراءاة والمداراة.

وفـــي نصوص القرآن الكريم وفي السنة النبوية المشرفة، وفي سيرة بعض القادة المســـلمين، مـــا يمكن أن ينمي من خلاله الإحساس بالمسئولية الاجتماعية مـــن مثـــل مـــا يلي:

قـــول الحق تبارك: ﴿ **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا مَا لَكُمْ إِذَا قِيلَ لَكُمْ انفِرُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ اثَّاقَلْتُمْ إِلَى الأَرْضِ أَرَضِيتُمْ بِالْحَيَاةِ الدُّنْيَا مِنَ الآخِرَةِ فَمَا مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا فِي الآخِرَةِ إِلَّا قَلِيلٌ إِلاَّ تَنْفِرُوا يُعَذِّبْكُمْ عَذَاباً أَلِيماً وَيَسْتَبْدِلْ قَوْماً غَيْرَكُمْ وَلا تَضُرُّوهُ شَيْئاً وَاللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ** ﴾(٥٣).

﴿ **إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ** ﴾(٥٤).

﴿ **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَنَاجَيْتُمْ فَلا تَتَنَاجَوْا بِالإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَمَعْصِيَةِ الرَّسُولِ وَتَنَاجَوْا بِالْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي إِلَيْهِ تُحْشَرُونَ** ﴾(٥٥).

﴿ **أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ بِالْحَقِّ إِنْ يَشَأْ يُذْهِبْكُمْ وَيَأْتِ بِخَلْقٍ جَدِيدٍ** ﴾(٥٦).

وأحســـب أن الأمة الإسلامية في الآونة الحاضرة يصدق عليها قول الرسول ﷺ: "يوشـــك أن تداعـــى علـــيكم الأمم من كل أفق كما تداعى الأكلة إلى قصعتها!! قيل يا رسول الله! فمن قلة يومئذ؟ قال: لا، ولكنكم غثاء كغثاء السيل، يُجعل الوهن في قلوبكم، ويُنزع الرعب من قلوب عدوكم؛ لحبكم الدنيا وكراهيتكم للموت"(٥٧).

---

(٥٣) السورة (٩) التوبة: ٣٨-٣٩.
(٥٤) السورة (١٣) الرعد: ١١.
(٥٥) السورة (٥٨) المجادلة: ٩.
(٥٦) السورة (١٤) إبراهيم: ١٩.
(٥٧) الحديث في مسند أحمد بن حنبل عن ثوبان (صحيح).

نجاة الأمة في اتحادها :

وتـــوزع أمـــة الإســـلام في شعوب مختلفة، وبلاد متباعدة يتيح لأعداء الأمة في خارج الدول العربية والإسلامية أن يثيروا القضايا التي تختلف عليها الأمة، ويتولد عن هذا الاختلاف أخطار النزاع بين أبناء الأمة الواحدة. ولذا فقد حرص الإسلام على حث الجماعـــة علـــى الاتحـــاد، وعلـــى التعارف، والتعاضد حتى يتفادى المسلمون مخاطر النزاع. وقد تأكدت هذه المعاني في نصوص عديدة منها قول الله سبحانه:

﴿ وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَلا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ وَاصْبِرُوا إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ ﴾(٥٨). وقـــد فســـر الإمامان السيوطي والمحلى "ريحكم" على أنها تعني: قوتكم ودولتكم.

﴿ وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ وَلا تَكُونُوا كَالَّذِينَ تَفَرَّقُوا وَاخْتَلَفُوا مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَهُمُ الْبَيِّنَاتُ وَأُولَئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ ﴾(٥٩).

وفـــي أقـــوال الرســـول ﷺ أن عاقبة الاختلاف هي الهلاك؛ فقد جاء في صحيح البخاري قول الرسول ﷺ: " لا تختلفوا فإن من كان قبلكم اختلفوا فهلكوا"(٦٠).

الاقتصاد من منظور إسلامي :

والاقتصـــاد مـــن المنظور الإسلامي يختلف عن **الشيوعية الجائرة**، التي تغلب مصـــلحة المجتمع على مصلحة الأفراد، وقد ثبت فشلها، وكانت سببًا في انهيار الاتحاد الســـوفيتي السابق: ويختلف – أيضًا – عن **الرأسمالية الليبرالية المتوحشة** التي برزت فـــي صورة جديدة هي: ما يسمونه "العولمة" . وتدل خبرة الدول مع "العولمة" منذ بداية العقـــد الأخير في القرن العشرين على أنها قد وصلت الآن إلى "عولمة الفقر"، وأنها فخ نصـــب لاصطياد اقتصادات الدول النامية، وأنها يجب أن تساءل عما أحدثته من شيوع الفقـــر، وزيـــادة نســـبة الفقـــراء في الدول النامية. ولست أنوي أن أتحدث عن ظاهرة العولمـــة – هنا – حتى لا أخرج عن السياق الذي خطط لتأليف هذا الكتاب؛ ويكفي أن

---

(٥٨) السورة (٨) الأنفال: ٤٦.

(٥٩) السورة (٣) آل عمران: ١٠٤-١٠٥.

(٦٠) رواه ابن مسعود (في صحيح الجامع الصغير للألباني: ٧٢٥٥).

أقــول إنهــا في نظر كثير من أهل الذكر وأولي العزم في الشئون الاقتصادية ليست إلا "أمــركــة" و "أوربــة"، وهي في منطقة الشرق الأوسط "أسرلة"، ويمكن أن تراجع في شــأنها بعــض الكتــب المــتاحة باللغـــة العربيـــة، والتي كتبــت أصلاً باللغتــين الإنجليزية والألمانية(٦١).

ويمكن أن تتناول القضايا الاقتصادية من منظور إسلامي على الوجه التالي:

أصل المال وحركته :

المــال – لغــة – هــو ما يُملك من الأعيان؛ كالذهب والفضة والحيوان والعقار والشــجر ونحوه، وتوجد في العالم المعاصر صور أخرى لملكية المال تتمثل في أسهم الشركات، وصناديق الاستثمار وغيرها. ومن صور المال الثروة التي أودعها الله جلت قدرتــه في باطن الأرض كالنفط والمعادن. والمال كله في الأصل مال الله الذي له ملك

---

(٦١) انظر:

- هــانس بيــتر مارتيــن وهارولد شومان. فخ العولمة. ترجمة: عدنان عباس علي، مراجعة وتقديم : رمزي زكي. الكويت: سلسلة عالم المعرفة. الكتاب رقم ٢٣٨. وهو ترجمة لكتاب صدر باللغة الألمانية على النحو التالي:

Hans-Peter Martin and Harold Schuman. Die Globalisierungsfalle. Germany: Rowohlt Verlag GMbH, 1996.

- عمــران أبو حجلة (مترجم) ومراجعة هشام عبدالله. حالات فوضى : الآثار الاجتماعية للعولمة. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٧.

وهو ترجمة لكتاب صدر باللغة الإنجليزية تحت عنوان:

States of Disarry: The Social Effects of Globalization, Published by UNRISD.

- ميشــيل تشوسودفيسكي. عولمة الفقر. ترجمة محمد مستجير مصطفى. القاهرة: كتاب مسطور، الطبعة الثانية، ٢٠٠٠م. وهو ترجمة للكتاب التالي:

Michel Chassudousky. The Globalization of Poverty: Impacts of IMF and World Bank Reforms. London and New Jersy: Zed Books, Ltd., 1998.

- بــول هيرســت وجراهام تومبسون. مساءلة العولمة: الاقتصاد الدولي وإمكانات التحكم. ترجمة إبراهيم فتحي. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة. ١٩٩٨. وهو ترجمة للمرجع التالي:

Paul Hirst and Grahame Thompson. Globalization in Question: The International Economy and the Possibilities of Gauernance. Plity Press.

السموات والأرض وما بينهما وما تحت الثرى. والناس مستخلفون في مال الله بمعنى أن لهم حق التصرف، وحق الانتفاع، وحق الاستثمار.

وليس للمال قيمة في ذاته، وإنما يكتسب قيمته من الجهد المبذول في استثماره. وقد أنذر القرآن الكريم هواة جمع المال، وأغنياء الحروب، ونهازي الأزمات الاقتصادية:

﴿ وَيْلٌ لِّكُلِّ هُمَزَةٍ لُّمَزَةٍ الَّذِي جَمَعَ مَالاً وَعَدَّدَهُ يَحْسَبُ أَنَّ مَالَهُ أَخْلَدَهُ كَلاَّ لَيُنبَذَنَّ فِي الْحُطَمَةِ وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْحُطَمَةُ نَارُ اللَّهِ الْمُوقَدَةُ ﴾[62].

المال للاستثمار وليس للاكتناز:

والمال من المنظور الإسلامي للاستثمار – في حدود ما شرع الله – وليس للاكتناز والتباهي بكمه. والقعود عن استثماره وتوظيف إنفاقه لخدمة الجماعة والمجتمع خسارةٌ كبيرة.

﴿ قَالَ نُوحٌ رَبِّ إِنَّهُمْ عَصَوْنِي وَاتَّبَعُوا مَن لَّمْ يَزِدْهُ مَالُهُ وَوَلَدُهُ إِلَّا خَسَاراً ﴾[63].

﴿ وَالَّذِينَ يَكْنِزُونَ الذَّهَبَ وَالْفِضَّةَ وَلا يُنفِقُونَهَا فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَبَشِّرْهُمْ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ يَوْمَ يُحْمَى عَلَيْهَا فِي نَارِ جَهَنَّمَ فَتُكْوَى بِهَا جِبَاهُهُمْ وَجُنُوبُهُمْ وَظُهُورُهُمْ هَذَا مَا كَنَزْتُمْ لأَنفُسِكُمْ فَذُوقُوا مَا كُنتُمْ تَكْنِزُونَ ﴾[64].

واستثمار المال من المنظور الإسلامي محكوم بأن يكون تعاونًا على البر والتقوى، وليس تعاونًا على الإثم والعدوان؛ فمؤسسات الاستثمار يجب أن تدار وأن تضبط بأخلاقيات الإسلام، بمعنى الشفافية، وألا يخون أحد في المؤسسة أحدًا، وألا يأخذ أحد حق غيره، فقد جاء في حديث قدسي: "أنا ثالث الشريكين ما لم يخن أحدهما صاحبه؛ فإذا خانه خرجت من بينهما وجاء الشيطان ...". وألا تستغل الشركات والمؤسسات التجارية جماهير المستهلكين برفع الأسعار أو الغش التجاري ونحوه.

---

(٦٢) السورة (١٠٤) الهمزة: ١-٦.

(٦٣) السورة (٧١) نوح: ٢١.

(٦٤) السورة (٩) التوبة: ٣٤-٣٥.

الوسطية بين الشح والإسراف:

وإنفـاق الـناس على أبنائهم وذويهم، وفي سبيل الله أمر مشروع، والمذموم في الإسـلام هو الشح المفرط، فالبخل إنكار للنعمة، وفيه تعطيل للوظيفة الاجتماعية للمال، وحـبس الأمـوال عـن الـتداول والإنفاق تجميد يفسد الحياة، ويقلص الإنتاج، ويعوق المصـالح الخاصة والعامة. وفي هذا الصدد جاءت آيات القرآن المجيد: ﴿ وَلا يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَن يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴾(٦٥).

﴿ وَآتُوهُمْ مِن مَالِ اللَّهِ الَّذِي آتَاكُمْ ﴾(٦٦).

﴿ آمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَأَنفِقُوا مِمَّا جَعَلَكُمْ مُسْتَخْلَفِينَ فِيهِ فَالَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَأَنفَقُوا لَهُمْ أَجْرٌ كَبِيرٌ ﴾(٦٧).

وفـي آيات الذكر الحكيم نصوص تحرم الإسراف، وتعلن صراحة حق الجماعة في مال الفرد، ولذا شرِّع الحجر على السفهاء المسرفين خشية تبديد الأموال، ودفعًا لما تؤدي إليه كثرة المال من سوء السلوك. وحق تصرف الفرد في ماله مقيد دائمًا بالرشد، وتوظـيف الأموال مشروط بأن يكون في وجوه مشروعة، وإلا كان حق الحاكم بوصفه ممـثلاً للجماعة أن يوقف الحق الطبيعي للفرد في تصريف أمواله، وأن يصادر المال، فالمال أصلاً مال الجماعة؛ بدليل أن من يموت ولا وارث له تعود أمواله إلى مصدرها الأصلي؛ إلى خزانة الدولة بوصفها حارسة لمال الجماعة؛ المال العام.

﴿ وَكَمْ أَهْلَكْنَا مِن قَرْيَةٍ بَطِرَتْ مَعِيشَتَهَا فَتِلْكَ مَسَاكِنُهُمْ لَمْ تُسْكَن مِن بَعْدِهِمْ إِلَّا قَلِيلاً وَكُنَّا نَحْنُ الْوَارِثِينَ ﴾(٦٨).

﴿ إِنَّ الْمُبَذِّرِينَ كَانُوا إِخْوَانَ الشَّيَاطِينِ وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِرَبِّهِ كَفُوراً ﴾(٦٩).

﴿ وَلا تُؤْتُوا السُّفَهَاءَ أَمْوَالَكُمُ الَّتِي جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ قِيَاماً وَارْزُقُوهُمْ فِيهَا وَاكْسُوهُمْ وَقُولُوا لَهُمْ قَوْلاً مَعْرُوفاً ﴾(٧٠).

---

(٦٥) السورة (٥٩) الحشر: ٩.
(٦٦) السورة (٢٤) النور: ٣٣.
(٦٧) السورة (٥٧) الحديد: ٧.
(٦٨) السورة (٢٨) القصص: ٥٨.
(٦٩) السورة (١٧) الإسراء: ٢٧.

وقـــد روى عـــن الرسول ﷺ قوله: "شرار أمتي الذين غذّوا بالنعيم، الذين يأكلون ألوان الطعام، ويلبسون ألوان الثياب، ويتشدقون في الكلام"[71].

تحريم الربـــا:

واســـتثمار المـــال يكون ببذل الجهد وبالنشاط وبالعمل؛ فالمال لا يولدّ المال كما يقـــول المـــرابون؛ وإنما يولده العمل، وبذل الجهد، والنشاط الدؤوب في سبل مشروعة، تـــتحقق بهـــا قوى الفرد وإمكاناته العقلية وفاعليته الاجتماعية. ولذا كان تحريم الربا في الإســـلام؛ لأنه زيادة في المال بلا جهد أو عمل، وهو استغلال لحاجات الناس، وتكاثر في المال، دون ما يقابله من إنتاج يفيد الجماعة. ولنتأمل سويًا قول الله سبحانه وتعالى:

﴿ الَّذِينَ يَأْكُلُونَ الرِّبَا لا يَقُومُونَ إلا كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا إِنَّمَا الْبَيْعُ مِثْلُ الرِّبَا وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا فَمَنْ جَاءَهُ مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّهِ فَانْتَهَى فَلَهُ مَا سَلَفَ وَأَمْرُهُ إِلَى اللَّهِ وَمَنْ عَادَ فَأُولَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ يَمْحَقُ اللَّهُ الرِّبَا وَيُرْبِي الصَّدَقَاتِ وَاللَّهُ لا يُحِبُّ كُلَّ كَفَّارٍ أَثِيمٍ ﴾[72].

﴿ وَمَا آتَيْتُمْ مِنْ رِباً لِيَرْبُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلا يَرْبُو عِنْدَ اللَّهِ وَمَا آتَيْتُمْ مِنْ زَكَاةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ اللَّهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُضْعِفُونَ ﴾[73].

وقـــد تأكد في آية كريمة أن الذين يقرضون الناس قرضًا حسنًا إنما يقرضون الله – سبحانه– **﴿ مَنْ ذَا الَّذِي يُقْرِضُ اللَّهَ قَرْضاً حَسَناً ﴾**[74].

سد الثغرة المالية بين طبقات الأمة :

وقـــد شـــرع الإسلام لتقريب الهوة المالية بين طبقات الأمة عدة إجراءات، ومن أبـــرز هـــذه الإجـــراءات ما يلي: (أ) دعوة الإسلام من تورطوا في عمليات ربوية إلى الـــتوبة، والتخلص من هذا الإثم الكبير، وذلك بأن يسترد الفرد رأس ماله، وأن يرجع ما تربحه من مال – بلا عمل – إلى من استدان منه المال، فقال جل شأنه :

---

(٧٠) السورة (٤) النساء: ٥.

(٧١) جـــاء الحديـــث الشـــريف في ذم الغيبة والنميمة عند ابن أبي الدنيا ورواه البيهقي عن فاطمة الزهراء (حسن).

(٧٢) السورة (٢) البقرة : ٢٧٥–٢٧٦.

(٧٣) السورة (٣٠) الروم : ٣٩.

(٧٤) السورة (٢) البقرة : ٢٤٥.

﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَذَرُوا مَا بَقِيَ مِنَ الرِّبَا إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا فَأْذَنُوا بِحَرْبٍ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَإِنْ تُبْتُمْ فَلَكُمْ رُؤُوسُ أَمْوَالِكُمْ لا تَظْلِمُونَ وَلا تُظْلَمُونَ ﴾[٧٥].

(ب) وجعل الزكاة ركنًا من أركان الإسلام، وهي مال يؤخذ من أموال الأغنياء ليرد على الفقراء، بطريقة مقننة يقل الجدل حولها:

﴿ وَأَقِيمُوا الصَّلاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَارْكَعُوا مَعَ الرَّاكِعِينَ ﴾[٧٦].

﴿ وَالَّذِينَ فِي أَمْوَالِهِمْ حَقٌّ مَعْلُومٌ لِلسَّائِلِ وَالْمَحْرُومِ ﴾ [٧٧].

هذا، ومما يشد الانتباه ويدعو للتأمل بصدد إيتاء المال للمحتاجين، أن الزكاة ذكرت متأخرة، ومسبوقة بحقوق أخرى في المال غير الزكاة في قول الحق تبارك وتعالى: ﴿ لَيْسَ الْبِرَّ أَنْ تُوَلُّوا وُجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَالْمَلائِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّينَ وَآتَى الْمَالَ عَلَى حُبِّهِ ذَوِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَالسَّائِلِينَ وَفِي الرِّقَابِ وَأَقَامَ الصَّلاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ ﴾[٧٨].

وفي أحاديث الرسول ﷺ ما يقطع باستنكار الإسلام للتباينات الاقتصادية المفرطة بين الناس وتأثيمها. واقرأ معي: "أيما أهل عرصة أصبح فيها أمرؤ جائعًا فقد برئت منهم ذمة الله تبارك وتعالى"[٧٩].

"ما آمن بي من بات شبعان وجاره جائع إلى جنبه وهو يعلم"، و".. من كان له فضل ظهر فليعد به على من لا ظهر له، ومن كان له فضل زاد فليعد به على من لا زاد له"[٨٠].

قال راوي هذا الحديث إنه ﷺ ذكر أصنافًا من المال حتى رأينا أنه لا حق لأحد منا في فضل مال.

---

(٧٥) السورة (٢) البقرة : ٢٧٨-٢٧٩.

(٧٦) السورة (٢) البقرة : ٤٣.

(٧٧) السورة (٧٠) المعارج : ٢٤-٢٥.

(٧٨) السورة (٢) البقرة : ١٧٧.

(٧٩) ذكره الحاكم في: المستدرك على الصحيحين، عن ابن عمر وعن أبي هريرة.

(٨٠) رواه أبو داود ومسلم وأحمد بن حنبل: رياض الصالحين.

ومشتهر في التراث الإسلامي أن ابن حزم وغيره من العلماء قد أفتوا بأنه إذا مات رجل جوعًا في بلد اعتبر أهل البلد الذين كانوا يعلمون حال ذلك الرجل قتلة له؛ وأخذت منهم دية القتل.

ومغزى تلك النصوص الكريمة والحالات العديدة هو أن تباين الطبقات اقتصاديًا على النحو المسرف الذي تتحدث عنه تقارير التنمية في العالم ليس من الإسلام في شيء؛ ولذا فلا يستغربن أحد قول أبي ذر الغفاري: "عجبت لمن لا يجد القوت في بيته.. كيف لا يخرج على الناس شاهرًا سيفه"، إنها مقولة ثورية؛ وهي حكيمة وعاقلة – فيما أرى – لأن قسوة الجوع، وفراغ المعدة مدعاة إلى هلاك النفوس، **وحفظ النفس** وتزكيتها – بدنيًا وعقليًا ودينيًا – هو أحد مقاصد الشريعة الإسلامية.

ولعل هذه النهاية للأيدي المغلولة عن العطاء في سبيل الإنسانية، وفي سبيل الله، هي ما حذر منها القرآن الكريم في قول الحق تبارك وتعالى: ﴿ **وَلا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَبْخَلُونَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ هُوَ خَيْراً لَهُمْ بَلْ هُوَ شَرٌّ لَهُمْ** ﴾[٨١].

وأحسب أن الشرور التي تعاني منها الإنسانية اليوم يمكن أن ترد إلى حالتين:
(أ) كثرة المال، إلى الحد الذي يستشعر فيه الفرد والجماعة والدولة أنه بما يمتلك من مال هو القوة الوحيدة التي ما بعدها قوة، وتلك حالة تحث على الطغيان، وتجاوز الحدود في التعامل مع الذات، ومع الآخرين. وصدق الله العظيم القائل:

﴿ **كَلا إِنَّ الإِنْسَانَ لَيَطْغَى أَنْ رَآهُ اسْتَغْنَى** ﴾[٨٢].

(ب) حالة الفقر المدقع، وضياع الأمل في كسب الرزق من وجوه حلال مشروعة؛ وهي حالة تدفع الناس إلى محاولة الحصول على المال بطرق غير مشروعة كالسرقة والقتل، وتجارة المخدرات ونحوها.

وتلك هي الحالة التي استعاذ منها الرسولﷺ، كما استعاذ من الجبن والبخل في دعاء مشتهر قال فيه: "اللهم إني أعوذ بك من الهم والحزن وأعوذ بك من العجز والكسل ، وأعوذ بك من الجبن والبخل، وأعوذ بك من غلبة الدين وقهر الرجال". وفي رواية أخرى: ".... وأعوذ بك من جهد البلاء! قيل وما جهد البلاء يا رسول الله؟ قال: قلة المال وكثرة العيال"[٨٣].

---

(٨١) السورة (٣) آل عمران: ١٨٠.
(٨٢) السورة (٩٦) العلق : ٦-٧.
(٨٣) رواه أبو داود في كتاب **الأذكار**.

وهكذا يمكن القول إن الفقر المدقع محضن لمساوئ العيوب الأخلاقية، وهو زمام يقـــاد به بعض الناس – وهم كثر في العصر الحالي – إلى كل سوء؛ ولذا فإنه – دائمًا– أحد الاحتمالات القوية في تقصي أسباب الجرائم.

والـــتخلص مـــن حالات الفقر المدقع أمر تقع المسئولية الأولى فيه على الدولة، وعلـــى الجماعات والأفراد أن يتعاونوا في هذا الصدد بأقصى ما لديهم من وسع، بإتقان الأعمال، وزيادة الإنتاج، وتحسين نوعية المنتجات، وترشيد كيفية أداء الخدمات.

آداب وعادات اجتماعية:

واعـــتقد أن التربـــية الاجتماعـــية لا تكتمل صورتها إلا إذا حرصت المؤسسات التعليمـــية، علـــى أن تكـــون حـــياة العمل فيها تدريبًا عمليًا على فهم الآداب والعادات الاجتماعـــية التـــي تحـــث علـــيها الـــثقافة الإسلامية. وذلك من خلال تنظيم المدرسة، وممارســـة النشاطات المختلفة في إطار الثقافة الإسلامية؛ سواء في ذلك إدارة المدرسة والإشـــراف علـــى مـــرافقها، والمشاركة في اللجان والأعمال والدراسات التي يتطلبها التعلـــيم المدرســـي. وذلك في إطار الثقافة الإسلامية، وأضرب لذلك أمثلة أوجز القول فيها خشية التكرار والإملال.

مـــن الآداب الاجتماعـــية أن يحـــرص الطلاب على حماية **مرافق المدرسة** من مـــبان، وأجهزة، وأفنية، ومختبرات، ونباتات للدراسة أو الزينة،وملاعب، ومصادر مياه ونحوهـــا. وقد قدمت عند حديثي عن البيئة نصوصًا يمكن أن تتوج بها الحوارات التي تـــدور في غرف الدراسة لحماية البيئة وتنميتها. وأضيف إليها – هنا – روح الجماعة، والـــتودد إلـــى الـــناس، بوصفهما سبيلاً إلى الوحدة والتنوع في آن واحد؛ تطبيقًا لقول الرســـول ﷺ: "المؤمـــن يـــألف، ولا خـــير فيمن لا يألف ولا يُؤلف"(٨٤). وفي هذا دفع للتنازع والتغابن ، وحث على التعاون واعتصام بحبل الله؛ ودعم للبناء الاجتماعي.

---

(٨٤) الحديث في مسند أحمد بن حنبل عن سهل بن سعد (صحيح).

التحرر من الأنانية إلى الاجتماعية :

والأنانية غريزة في البشر جميعًا، ويتحرر الأفراد من هذه الأنانية عن طريق الملاحظة، والخبرات الجمعية، والإيثار، والتدريب على الإضافة إلى خير الجماعة منذ الصغر، وتتحقق الغايات الاجتماعية في هذا الصدد بأن تنظم مؤسسات التعليم، داخل المدارس (مثلاً) **مجالس للحكم الذاتي**، ولجانًا - ثقافية واجتماعية ورياضية - يتبادل فيها الطلاب المواقع حسب كفاءاتهم، ويتدربون في آن واحد على القيادة الرشيدة، والتبعية الحكيمة، التي لا تشعر إزاء القيادة بنقص أو كراهية أو بغض؛ ولذا فإنها تمحص لها النصح، وتتجنب مراءاتها أو منافقتها أو مجاملتها على حساب ما هو خير، وحق، وصواب، وعدل.

وفي تكثيف شديد أقول: *إن التعليم المدرسي يجب أن يكون حياة اجتماعية فاضلة - قدر الإمكان - يمارس المتعلمون فيها التعاون والتكافل، ورعاية الصالح العام، ويتشبثون بالصدق والأمانة والمحبة.*

وفي هذه المعاني جاءت آيات قرآنية كريمة، وأحاديث شريفة، وخبرات - يمكن مع الممارسات الفعلية التي أشرت إلى أمثلة لها - أن يستوعبها المتعلمون، وأن يدركوا أنها ليست مثاليات معلقة في الهواء؛ وإنما هي ممارسات في طاقة البشر جميعًا ؛ لو صدقت نوايا القائمين على التعليم، وأحسنوا فهم دينهم، ولنتأمل سويًا مثل ما يلي: **﴿ إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ ﴾**[٨٥]، وقول الرسول ﷺ: "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه"[٨٦]، وقوله ﷺ: "المسلمون تتكافأ دماؤهم، يسعى بذمتهم أدناهم وهم يد على من سواهم"[٨٧]، وقوله ﷺ: "والله لا يؤمن، والله لا يؤمن، والله لا يؤمن !! قيل من يا رسول الله؟ قال: من لا يأمن جاره بوائقه"[٨٨].

---

(٨٥) السورة (٤٩) الحجرات : ١٠.

(٨٦) في سنن الترمذي وسنن ابن ماجه عن أنس (صحيح).

(٨٧) سنن أبي داود وسنن ابن ماجه عن ابن عمر (حسن).

(٨٨) في مسند أحمد بن حنبل، وفي صحيح البخاري عن أبي شريح.

وقـــد تساءل الرسول ﷺ عن حق الجار، وثابت أنه ذكر في الإجابة عن السؤال أن تعينه إن استعان بك، وأن تقرضه إن استقرضك، وأن تعوده إذا مرض، وأن تعاونه إذا افـــتقر، وأن تهنئه إذا أصابه خير، وتعزيه إذا نزلت به مصيبة، وأن تتبع جنازته إذا مـــات، وألا تســـتطيل عليه بالبنيان حتى لا تحجب عنه الريح إلا بإذنه، وألا تؤذه بقتار ريح قدرك إلا أن تغرف له منها، وإذا اشتريت فاكهة فاهد له منها، فإن لم تفعل فأدخلها سرًا، ولا يخرج بها ولدك ليغيظ ولده"[٨٩].

وذكرت كتب الفقه الإسلامي أن حق الجار في الإسلام هو الامتناع عن فعل كل مـــا هـــو ضار به كأن تقيم بجانبه – دون إذنه – مصنعًا، أو فرنًا، أو مكانًا للقمامة، أو تصـــنع ما يلوث الهواء الذي يستنشقه، أو أن تفتح في دارك نافذة تطل منها على نساء جارك[٩٠].

وعـــن إيثار الصالح العام وصالح الآخرين جاء في التنزيل الحكيم: ﴿ **وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ** ﴾[٩١].

المثال الثالث: في التربية الفنية

الفن – لغة – كلمة تدل على معان مختلفة: ١- التطبيق العملي للنظريات العلمية بالوســـائل التي تحققها، ويكتسب بالدراسة والمرانة. ٢- جملة القواعد الخاصة بحرفة أو صـــناعة. ٣- جملـــة الوســـائل التي يستعملها الإنسان لإثارة المشاعر والعواطف، وبخاصـــة عاطفـــة الجمـــال كالتصوير والموسيقى والشعر. ٤- مهارة يحكمها الذوق والمواهب. وتجمع الكلمة على فنون[٩٢].

والفـــن – أيضًا – الضرب والنوع من الشيء، ورجل مِفَنٌّ: أي يأتي بالعجائب، وامرأة مِفَنَّة[٩٣].

---

(٨٩) محمود مهدي الاستنابولي: مرجع سابق، ص ص ٣٠٩-٣١٠.

(٩٠) محمـــد أبـــو زهرة: التعسف في استعمال الحق. القاهرة، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب، ١٩٦٣، ص ٨٠.

(٩١) السورة (٥٩) الحشر : ٩.

(٩٢) المعجم الوسيط: مادة "الفن".

(٩٣) ابن منظور، لسان العرب. مادة "فن".

ومغزى هذه الفذلكة اللغوية هو أن الكلمة في اللغة العربية ليس لها معنى محدد، فهـــي تطبيق النظريات العلمية، وقواعد العمل الحرفي والصناعي، ووسائل تستخدم في التواصل الشعوري والعاطفي، ومهارة في تذوق الجمال.

هــذا، والكلمـــة الإنجلــيزية المقابلة لفن هي Art ولها – أيضًا – في الإنجليزية معان أكثر عددًا مما لكلمة "فن " العربية.

وتزخر الكتابات التربوية بتشعيب التربية إلى تربية عقلية تستهدف معرفة الحق، وتربـــية خلقية يبتغى فيها تعويد المتعلمين على حب الخير، وتربية فنية تستهدف تربية تذوق الفن الجميل.

وقســـمة التربـــية علـــى النحو السابق موروثة في الثقافات المعاصرة من الثقافة اليونانية القديمة.

وهـــي – فـــيما أرى – قسمة مصطنعة، أريد بها الفهم والإفهام. والصواب أن شخصـــية الإنســـان متكاملة يتكامل فيها العقل والوجدان ولا ينفكان عن الإدراك الحسي وهو النافذة الأولى التي يطل الإنسان منها على العالم المحيط به.

ويغطـــي "الفن" (الجنس) في الكتابات وبرامج التعليم المعاصرة رقعة واسعة من النشـــاط الإنســـاني تشمل: الرسم، والتصوير، والنحت، والموسيقى، والأدب، والمسرح وغـــيرها. وتمثل هذه الفنون جزءًا في مناهج التعليم العام، وأنشطته، وتدرس للطلاب، ولا يـــؤدون فـــيها امتحانًا في معظم أنظمة التعليم في البلاد العربية والإسلامية، وينظر إليها بعض أولياء الأمور وبعض الطلاب نظرة متدنية، تعود لأسباب شتى؛ منها الجدل الديني الذي دار حول مشروعيتها.

ولست راغبًا – هنا – في أن أعرض وجهات النظر المختلفة حول هذه الفنون،؛ وإنمـــا سأنقل لك خلاصة ما قال واحد من أهل الثقة وأولي العزم في هذا المجال – بعد دراســـة فاحصة ومتأنية لمختلف وجهات النظر – ، لأبني عليه، ما يمكن أن تنهض به أنظمة التعليم في البلاد العربية والإسلامية في شأن التربية الفنية.

يقـــول "**محمـــد عمارة**": " إذن ... فموقف القرآن الكريم من التصوير والتماثيل للأحـــياء لـــيس واحـــدًا، ولـــيس عامًا، وليس مطلقًا .. فحيثما تكون سبيلاً للشرك بالله – شـــركًا جلـــيًا أو خفـــيًا – فهي حرام، والواجب تحطيمها ... أما عندما تنتفي مظنة

عبادتها وتعظيمها والشرك بواسطتها، فهي عندئذ، من نعم الله، التي يجب على الإنسان أن يقصد إليها، وأن يتخذ منها سبيلاً لترقية حسه، وتجميل حياته، وتزكية القيم الطيبة(٩٤).

أما عن آلات العزف – الموسيقى – فإن ما يتداول في شأن منعها أو تحريمها من أحاديث تنسب إلى الرسول ﷺ فإنها أحاديث معلولة بمقاييس علم الجرح والتعديل(٩٥). ونقل عمارة عن الإمام أبي حامد الغزالي في شأن الغناء والموسيقى قوله: "ومن لم يحركه الربيع وأزهاره ، والعود وأوتاره، فهو فاسد المزاج، ليس له علاج!!! ومن لم يحركه السماع فهو ناقص مائل عن الاعتدال، بعيد عن الروحانية، زائد في غلظ الطبع وكثافته على الجمال والطيور، بل على جميع البهائم!؛ فإنها جميعًا تتأثر بالنغمات الموزونة".

أما عن فن الأدب وأثره في التربية الوجدانية فسوف أكتفي بتذكير القارئ بالسحر القاهر للقرآن الكريم، وأثره على المؤمنين والكافرين على سواء؛ كما تبدى ذلك في قصة إسلام عمر بن الخطاب رضي الله عنه، حين قيل له: إن أخته فاطمة وزوجها سعيد بن زيد بن عمرو قد أسلما، وصبآ عن دينهما، فذهب عمر إليهما وسمع خبابًا بن الأرت يتلو عليهما القرآن، فاقتحم الباب، وبطش بزوج أخته، وشجَّ أخته فاطمة .. ثم أخذ الصحيفة التي كان يقرأ منها خباب، وفيها سورة طه، فلما قرأ صدرًا منها قال: "ما أحسن هذا الكلام، وأكرمه"، ثم ذهب إلى النبي فأعلن إسلامه.

فكبرَّ النبي ﷺ تكبيرة عرف أهل البيت من أصحابه أن عمر قد أسلم(٩٦).

وأما سحر القرآن للكافرين فتشهد به قصة الوليد بن المغيرة؛ إذ سمع شيئًا من القرآن الكريم فكأنما رق له ، فقالت قريش صبأ الوليد، وأوفدت إليه أبا جهل ليثير كبرياءه، ويطلب إليه أن يقول في القرآن قولاً يعلم به الناس أنه كاره للقرآن، فقال

---

(٩٤) محمد عمارة : معالم المنهج الإسلامي. القاهرة. اللجنة العليا للدعوة الإسلامية في الأزهر. والمعهد العلمي للفكر الإسلامي، ١٩٩١، ص ٢٢٧.

(٩٥) المرجع السابق، ص ٢٢٢.

(٩٦) نقلاً عن : سيد قطب. التصوير الفني في القرآن. الطبعة الحادية عشرة. القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٩، ص ص ١٢-١٣

الولـــيد: مـــاذا أقول فيه؟ فوالله ما منكم رجل أعلم مني بالشعر ولا برجزه، ولا بقصيده ولا بأشـــعار الجن: والله ما بشعر الذي يقوله [القرآن] ولا شيئًا من هذا. والله: إن لقوله لحـــلاوة، وإن علـــيه طلاوة، وإنه ليحطم ما تحته، وإنه ليعلو، وما يعلى عليه". قال أبو جهل: والله لا يرضي قومك حتى تقول فيه. قال الوليد: فدعني أفكر. فلما فكر. قال: إن هذا إلا سحر يؤثر، أما رأيتموه يفرق بين الرجل وأهله ومواليه"[٩٧].

وفي هذه القصة يقول القرآن الكريم :

﴿ إِنَّهُ فَكَّرَ وَقَدَّرَ فَقُتِلَ كَيْفَ قَدَّرَ ثُمَّ قُتِلَ كَيْفَ قَدَّرَ ثُمَّ نَظَرَ ثُمَّ عَبَسَ وَبَسَرَ ثُمَّ أَدْبَرَ وَاسْتَكْبَرَ فَقَالَ إِنْ هَذَا إِلا سِحْرٌ يُؤْثَرُ ﴾[٩٨]

وهكـــذا التقـــت فـــي الإقـــرار بسحر القرآن شخصيتان قويتان: إحداهما مسلمة شـــرحت الـــتقوى صدر صاحبها فأسلم، وصد الكبرياء الثانية عن الإذعان بعد الإقرار بسحر القرآن[٩٩].

وقـــد عنـــي ســـيد قطـــب – يرحمه الله – بذكر أمثلة كثيرة من القرآن الكريم، صـــورت فـــيها حالات وذوات ومشاهد، تصويرًا فنيًا، يجسمها أفضل تجسيم. إذ يحول المعـــنى الذهني المجرد إلى صورة محسة متخيلة، ويجعل الحالة النفسية مشهدًا يتطور، وحركة تتصاعد وتتجدد؛ بحيث ينسى قارئ القرآن أو المستمع له، أنه بإزاء كلام يتلى، أو أمـــثال تضـــرب ، ويتخـــيل – الســـامع والقارئ – أنه بإزاء عرض مسرحي، فيه شخوص تروح وتغدو، معبأة بشتى الوجدانات. ولنقرأ سويًا، أو لنشاهد سويًا بعض هذه الصور الفنية في القرآن الكريم :

- في تصوير أن المشرك بالله ليس له منبت أو مستقر:﴿وَمَنْ يُشْرِكْ بِاللَّهِ فَكَأَنَّمَا خَرَّ مِنَ السَّمَاءِ فَتَخْطَفُهُ الطَّيْرُ أَوْ تَهْوِي بِهِ الرِّيحُ فِي مَكَانٍ سَحِيقٍ﴾[١٠٠].
- في التعبير عن أن عبادة غير الله عبث:﴿ وَمَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُوا كَمَثَلِ الَّذِي يَنْعِقُ بِمَا لا يَسْمَعُ إِلا دُعَاءً وَنِدَاءً صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لا يَعْقِلُونَ ﴾[١٠١].

---

(٩٧) المرجع السابق، ص ١٣، عن "السيرة" لابن هشام، وتفسير ابن كثير.
(٩٨) السورة (٧٤) المدثر: ١٨-٢٤.
(٩٩) سيد قطب، مرجع سابق: ص ١٤.
(١٠٠) السورة (٢٢) الحج : ٣١.
(١٠١) السورة (٢) البقرة : ١٧١.

- وعن عجز الآلهة التي كان العرب يعبدونها: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ لَنْ يَخْلُقُوا ذُبَاباً وَلَوِ اجْتَمَعُوا لَهُ وَإِنْ يَسْلُبْهُمُ الذُّبَابُ شَيْئاً لا يَسْتَنْقِذُوهُ مِنْهُ ضَعُفَ الطَّالِبُ وَالْمَطْلُوبُ ﴾[(١٠٢)].
- في التعبير عن الحالات التي تتزعزع فيها العقيدة؛ حتى لتوشك على الانهيار: ﴿ وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَعْبُدُ اللَّهَ عَلَى حَرْفٍ فَإِنْ أَصَابَهُ خَيْرٌ اطْمَأَنَّ بِهِ وَإِنْ أَصَابَتْهُ فِتْنَةٌ انْقَلَبَ عَلَى وَجْهِهِ خَسِرَ الدُّنْيَا وَالْآخِرَةَ ﴾[(١٠٣)].
- في بيان من لا يعرف ربه إلا وقت الضيق: ﴿ هُوَ الَّذِي يُسَيِّرُكُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ حَتَّى إِذَا كُنْتُمْ فِي الْفُلْكِ وَجَرَيْنَ بِهِمْ بِرِيحٍ طَيِّبَةٍ وَفَرِحُوا بِهَا جَاءَتْهَا رِيحٌ عَاصِفٌ وَجَاءَهُمُ الْمَوْجُ مِنْ كُلِّ مَكَانٍ وَظَنُّوا أَنَّهُمْ أُحِيطَ بِهِمْ دَعَوُا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ لَئِنْ أَنْجَيْتَنَا مِنْ هَذِهِ لَنَكُونَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ فَلَمَّا أَنْجَاهُمْ إِذَا هُمْ يَبْغُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ ﴾[(١٠٤)].

هذا عن التصوير الفني في القرآن الكريم. ولن يتسع المقام لإيراد أمثلة من الأدب العربي، وأكتفي بذكر مثل واحد يتجلى فيه التصوير بالكلمات وكأنه لوحة مجسمة متحركة ذات ألوان براقة؛ وذلك في بيت واحد مما قال ابن الرومي في وصف ليلة مقمرة:

وأسفر القمر الساري فصفحته ∴ ريَّا لها من جمال الجو لألاء

حيث ترى الحركة في الإسفار والسرى ليلاً، والتجسيم في الصفحة الريا الممتلئة، واللون في جمال الجو المتلألئ.

هذا، ويجب التأكيد – هنا – على أن التربية الفنية والجمالية من المنظور الإسلامي ليست مقصورة على تعليم فنون الرسم والنحت والتصوير والموسيقى والأدب والمسرح، وإنما هي قدر عام مشترك في عدد كبير من الأنشطة التي تمارس في

---

(١٠٢) السورة (٢٢) الحج: ٧٣

(١٠٣) السورة (٢٢) الحج : ١١.

(١٠٤) السورة (١٠) يونس : ٢٢-٢٣.

التعليم المدرسي. وغايتها: هي تنمية شعور الإنسان بما أبدع خالق الكون من جمال واتساق في مخلوقاته، وبما أبدع الخيال الإنساني من فنون مختلفة، وإقدار المتعلمين على تذوق هذه الإبداعات، ومعرفة منطق الخيال فيها لتتكامل هذه المعرفة مع دراسة المنطق العقلي في العلوم الفيزيقية والحيوية (١٠٥).

إن آيات الجمال في خلق الله مبثوثة في كل ما خلق ومن خلق، وهي آيات تتصل أوثق اتصال بعقيدة الإيمان الموحّد. ولنقرأ سويًا:

﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الآرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالأَرْضِ لآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴾(١٠٦).

وقوله سبحانه وتعالى: ﴿ الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طِبَاقاً مَا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِنْ تَفَاوُتٍ فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَى مِنْ فُطُورٍ ثُمَّ ارْجِعِ الْبَصَرَ كَرَّتَيْنِ يَنْقَلِبْ إِلَيْكَ الْبَصَرُ خَاسِئاً وَهُوَ حَسِيرٌ ﴾(١٠٧).

هذا، بالإضافة إلى أن التربية الفنية وسيلة من الوسائل الفعالة في التعبير عن الذات؛ بكل ما يعتمل فيها من أفكار ومعان وانفعالات وأحاسيس، أي أنها مجال من المجالات التي يحقق فيها الفرد ذاته، ومن شأن هذا التحقق أن يزيد من ثقة الفرد بنفسه، وأن يضيف إلى فاعليته العقلية، وكفاءته الاجتماعية، وأن يفتح أمام المتعلم مجالات شتى للإبداع الفرد والجماعي، الذي يستند إلى خبرات المتعلمين أنفسهم.

الجدل حول الإبداع والاتباع :

وأحسب أنه من الضروري أن ننهي الحديث الذي عقدناه في هذا الفصل عن العمليات التي تتم داخل نظام التعليم المدرسي، وتحديدًا داخل الموقف التعليمي بوجهة النظر الإسلامية، فيما يدور من جدل تعلو حدته أحيانًا وتخفت أحيانًا أخرى حول

---

(١٠٥) أميرة حلمي مطر. فلسفة الجمال. القاهرة: دار المعارف ١٩٧٩، ص ص ٥-٦.
(١٠٦) السورة (٢) البقرة : ١٦٤.
(١٠٧) السورة (٦٧) الملك : ٣-٤.

الإبـــداع والاتباع في عمليات التعليم المدرسي. أو حول دور مؤسسات التعليم النظامي في تنمية "الابتكار" لدى المتعلمين.

وأبـــادر إلى تأكيد أن خصيصة "الوسطية" التي جعلناها في الفصل الثاني من هذا الكـــتاب أحـــد جواهر الثقافة الإسلامية [١٠٨] توحي بضرورة أن نأخذ في التعليم موقفًا وسـطًا وعـــادلاً بين الإبداع والاتباع. وأعرض فيما يلي بصورة موجزة ومكثفة رؤية الإسلام – حسبما أتصورها – في إشكال "الإبداع والاتباع" فأقول:

إن الجـــذر اللغـــوي للإبـــداع هـــو أبدع، وأبدع الشيء استحدثه على غير مثال ســـابـــق. والفعـــل الثلاثي بَدَع ، بَدْعًا كمنع، يقال بدع البئرَ بمعنى استنبطها وأحدثها. وابـــتدع الشيء ابتـــداعًا أي فعله لأول مرة، ومنه قوله تعالى: ﴿ قُلْ مَا كُنْتُ بِدْعاً مِنَ الرُّسُـلِ وَمَـا أَدْرِي مَـا يُفْعَـلُ بِـي وَلا بِكُـمْ إِنْ أَتَّـبِعُ إِلا مَـا يُوحَـى إِلَـيَّ وَمَـا أَنَـا إِلا نَذِيرٌ مُبِينٌ ﴾ [١٠٩].

والإبـــداع يكون في التفكير، وفي الصنع، وفي جوانب النشاط الإنساني كافة: في العلـــوم، وفـــي الشـــئون والعلاقـــات الإنسانية والاجتماعية، وفي سائر الفنون القولية والتشـــكيلية والســـمعية. وقد اعتمد تقدم البشرية – عبر الأحقاب – في مختلف الثقافات على البصائر الجديدة، وعلى توليد الأفكار المبتكرة، وعلى أصالة الإنتاج وجدَّة الصنع.

ويؤمـــن كثـــير مـــن المفكرين بأن القدرة على التفكير المبدع والنشاط الإبداعي موجـــودة لـــدى كل الناس، وأن استثارة هذه القدرة وتنميتها ترتبط بعدد من المتغيرات: (أ) فكرة الإنسان عن ذاته، ومدى تقبله لها، وثقته بها، ومدى سعادته بأنه هو هو. (ب) المناخ العام الذي ينشأ فيه الفرد في مستوياته المختلفة: في الأسرة، وفي المدرسة، وفي المجـــتمع، وفـــي مواقـــع العمل. (ج) إحساس الفرد بقيمة ما ينجزه وأهميته بالنسبة له وبالنســـبة للآخرين ذوي الأهمية الكبرى عند الفرد. وفي عبارة أخرى أقول: إن الإبداع خصيصة عامة توجد لدى كل الناس بدرجات مختلفة تبعًا للمتغيرات التي ذكرتها آنفًا.

ومـــن أبرز سمات الإبداع الأصالة Originality وهي لا تعني أن يكون المنتج (بفـــتح التاء) مبتكرًا بإطلاق، وإنما تعني الأصالة قدرة الفرد على إنتاج أفكار أو صنع

---

(١٠٨) راجع ص ص ١٥٩–١٦٨ في هذا الكتاب.

(١٠٩) السورة (٤٦) الأحقاف : ٩.

أشــياء، أو القــيام بأعمـــال ليس حدوثها هو السمة الغالبة أو المتكررة بين الجمهور أو الفئة التي يعتبر الفرد عضوًا فيها.

هذا، وقد دلت البحوث التي أجريت حتى اليوم على أن "الإبداع" قدرة قابلة للتعلم وللتعلـيم والتنمـية؛ وذلك من خلال مواقف متعددة: في الأسرة، وفي موضوعات شتى فـي مـناهج التعليم، وفي مواقع العمل المختلفة. ومن أبرز الوسائل التي يلجأ إليها في هـذا الصدد طريقة حل المشكلات، والتفكير الاقتراني، والتفكير الناقد، والعصف العقلي Mind Storming، والتقنيات المختلفة لتحليل الدعاية، والمباريات التعليمية.

أمـا **الاتباع** فجذره اللغوي تبع ومنه اتبع اتباعًا: بمعنى سار وراءه؛ سواء أكان السـير حسـيًا أو معـنويًا. والاتباع المعنوي يعني الاقتداء والامتثال والسير على نهج سابق في التفكير أو العمل أو في الصنع. وأكثر ما ورد في القرآن الكريم ينصرف إلى الاتـباع المعنوي؛ فالمسلم مأمور في العقائد والعبادات باتباع الصراط المستقيم: ﴿ وَأَنَّ هَـٰذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيماً فَاتَّبِعُوهُ وَلا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَنْ سَبِيلِهِ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴾[١١٠].

والصـــراط من السبل هو ما ليس فيه التواء أو اعوجاج. وأكثر ورود اللفظة في القــرآن جاء مقترنًا بوصف الاستقامة، أو بإضافتها إلى لفظ الجلالة، أو الــذين أنعــم الله عليهم.

والمســلم مــأمور في العقيدة وفي الشريعة – على سواء – بالاتباع، وعليه في الوقــت ذاتــه أن يعمل حواسه وتصوره وتفكيره في النهج الذي يتبعه. وقد ندد القرآن الكريم في أكثر من آية من آياته بالتقليد الأعمى:

﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لا يَعْقِلُونَ شَيْئاً وَلا يَهْتَدُونَ ﴾[١١١].

﴿ وَالَّذِينَ إِذَا ذُكِّرُوا بِآيَاتِ رَبِّهِمْ لَمْ يَخِرُّوا عَلَيْهَا صُمّاً وَعُمْيَاناً ﴾[١١٢].

---

(١١٠) السورة (٦) الأنعام : ١٥٣.
(١١١) السورة (٢) البقرة : ١٧٠.
(١١٢) السورة (٢٥) الفرقان : ٧٣.

وقـد وصف القرآن الكريم الذين يعطلون ما ميزهم الله به على سائر المخلوقات مـن حـواس تدرك، وعقول تفكر وتستوعب – وصفهم بالغفلة، وبأنهم أدنى وأسفل من البهائم.

﴿ وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيراً مِنَ الْجِنِّ وَالأَنْسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ ﴾(113).

﴿ وَلا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولاً ﴾(114).

وأخلص من هذا العرض الموجز إلى ما يلـي:

- أن الإسلام لا يضع الاتباع مناهضًا أو مناقضًا للإبداع والابتكار والاجتهاد.
- أن الناس جميعًا مدعوون إلى الإبداع والتجديد في حدود ثلاثة شروط مجتمعة.

(١) ألا ينافـي الابتكار أو الإبداع الأطر الكلية، والمقاصد العليا لشريعـة الله: ﴿ ثُمَّ جَعَلْنَاكَ عَلَى شَرِيعَةٍ مِنَ الأَمْرِ فَاتَّبِعْهَا وَلا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَ الَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ ﴾(115).

(٢) أن يكـون المبتكَر (بفتح الكاف) متسقًا مع مصلحة جماهير الأمة؛ خالصًا ومـبرأً مـن الفسـاد والإفساد للذات أو للآخرين أو للبيئة الاجتماعية في حاضـرها أو مستقبلها. ومعنى هذا هو إعمال معيار "درء المفاسد وجلب المصـالح" بأن يكون المبتكر محققًا للعدل الاجتماعي، وللقسط بين الناس، موجهًـا إلـى مـنع الظلم والاستبداد، ميسرًا للناس حياتهم بنوال حقوقهم المشروعة، وحافزًا لهم على أداء واجباتهم الفردية والاجتماعية.

(٣) إن القائميـن علـى التعليم وخاصة – في مراحله الأولى – مطالبون بأن يفرغوا كل ما في وسعهم، وأن يبذلوا جهودًا مقصودة وهادفة لاستثارة كل ما في المتعلمين من قدرة على التفكير والتفسير والتحليل

---

(١١٣) السورة (٧) الأعراف: ١٧٩.
(١١٤) السورة (١٧) الإسراء: ٣٦.
(١١٥) السورة (٤٥) الجاثية: ١٨.

والتركيــب – إنشــاءًا وتعميرًا – وأن ينمو فيهم مهارات الاستنباط، والمقارنة، والموازنـــة بيـــن الموضـــوعات ونظائـــرها، والأفكـــار وبدائلهـــا، ومعرفة الموافقات والمخالفات في الدلالات والمعاني والإشارات.

وأعــتقد أن الشــروط الثلاثة التي حددتها –هنا– للإبداع من المنظور الإسلامي يجــب إعمالهــا مجــتمعة، حتى لا نقع في مصيدة التفكير ثنائي الطرف "إما هذا .. أو هــذا.." فالإبداع ليس مناقضًا للاتباع، وإنما لكل منهما مجال وحدود، وكلاهما مغروس فــي الطبــيعة البشــرية بالفطرة التي فطر الله الناس عليها، وعلى المربين في مراحل التعليم كافة إبراز هذه الفطرة وإنمائها.

الفصل الخامس

- الإشراف التربوى
- التقويم
- تطوير النسق التعليمى

الفصل الخامس

الإشراف التربوي - التقويم - تطوير النسق التعليمي

وظيفة هذا الفصل :

ينصب الجهد في هذا الفصل على معالجة موضوعات مختلفة: أولها الإشراف التربوي: معناه، ووظائفه، وأنماطه، وهو مُدْخل جانبي يؤثر في النسق التعليمي، وإن يكن تأثيره على المتعلمين غير مباشر.

وثاني الموضوعات التي يعالجها هذا الفصل هو التقويم التربوي، الذي يتناول تقويم مخرجات النسق التعليمي (المتعلمين) والعاملين عليه (المعلمين)؛ أما الموضوع الثالث الذي يعالج في هذا الفصل فهو تطوير نسق التعليم، وفيه عرضنا لسياسات التطوير المختلفة، ثم قدمنا تصورنا لما ينبغي أن تكون عليه سياسة تطوير التعليم المدرسي في البلاد العربية والإسلامية.

وقد اختتم الفصل بعرض عدد من الاقتراحات بشأن ما ينبغي أن يعطى أولوية متقدمة في التطوير في البلاد العربية والإسلامية.

أولاً : الإشراف التربوي

الجذر اللغوي للكلمة هو شَرُفَ يَشْرُف شَرَفًا، فهو شريف، وجمعه أشراف. والشُّرفة: أعلى الشيء، وما يوضع على أعلى البناء. وأشرفت الشيءَ: علوتُه، وأشرفت عليه: اطلعت عليه من فوق. ومن معاني الإشراف أيضًا: الشفقة وعدو الخيل، ومشارف المدينة: القرى التي تقترب منها [1].

---

(١) ابن منظور. لسان العرب. بيروت، دار صادر، ٢٠٠٠م.

وتستعمل كلمة "إشراف" مقابلاً لكلمة Supervision في الإنجليزية وهي أفضل مقابل عربي للكلمة الإنجليزية التي تتألف من مقطعين: Super وتعني الأعلى أو العليا و Vision وتعني الرؤية.

أما كلمة "التوجيه" فتعني في العربية دفع الشيء في اتجاه واحد، يقال شيء موجَّه إذا جعل على جهة واحدة، وهذا المعنى مستنكر في الفكر التربوي؛ للإيمان بضرورة تنوع التعليم، وفقًا لتنوع الثقافات، وقد نشأت فكرة الإشراف التربوي – أساسًا – من الإيمان بأن نسق التعليم المدرسي ليس نسقًا صلبًا – كما قلت قبلاً – وإنما هو نسق يتسم بالرخاوة بين "مدخلاته – وعملياته – ومخرجاته" أي أنه نسق مغاير لنسق "المصانع" إنه نسق مفتوح – وليس مغلقًا – ترفده معارف وقوانين ونظريات تولدت في كثير من أنظمة المعرفة الطبيعية والاجتماعية والإنسانية، ذات العلاقة بالإنسان. ولذا بات مستقرًا أن التربية المقصودة أو التعليم المدرسي علم من علوم الأداء Proxiology كالطب والهندسة والزراعة.

والتعليم المدرسي أو "التربية المقصودة" علم يلتحم فيه الفكر النظري بالممارسة العملية، وتلتئم فيه النظريات بالتطبيقات؛ بمعنى أن الفكر التربوي الذي لا يسهم في تطوير الواقع فكر عقيم، والممارسات التعليمية التي لا تستند إلى فكر تربوي ناضج عمل عشوائي، لا جدوى منه أو فيه؛ إنه عمل يجري في إطار المحاولة والخطأ، وهو عمل لا يحتمله نسق التعليم في أي مجتمع، وخاصة المجتمعات النامية، وفي القلب منها الدول العربية والإسلامية.

ومغزى ما قدمت هو أن "الممارسات التعليمية" في المدارس مصدر غَنيّ للمعرفة التربوية، تستطيع أن تستنبط منه مدى صحة أو خطأ المبادئ والنظريات التي تزخر بها الكتابات "التربونفسية". ومن هنا كان ضروريًا أن تتم متابعة العاملين في خطوط الإنتاج التعليمي؛ لتنمية قدراتهم، وزيادة كفاءتهم في الأداءات التعليمية، والغاية النهائية لهذه الأداءات هي "أن يجيد الطلاب التعلم" في جوانبه؛ التي يكمل بعضها بعضًا: الجانب العرفاني "العقلي"، والجانب الوجداني العاطفي، وجانب مهارات الأداء العملي – الفني والتقني –، وجانب السلوك الاجتماعي الفعلي؛ مع الذات، ومع الآخرين.

وعلـــى الرغم من كثرة المتغيرات ذات الأثر في المنتج النهائي لنسق التعليم المدرســـي، وأهمــية كــل مــنها كالقيادة التربوية، والإدارة المدرسية ومدى جودة محتويات المنهج، وظروف العمل داخل مؤسسات التعليم – على الرغم من هذا كله فـــإن نوعية المدرسين تبقى ذات أثر حاسم يفوق ما عداه من متغيرات عند تساوي المتغــيرات الأخرى. ولذا كان الإشراف أو التوجيه التربوي عملية مكملة لعمليات نســق التعلــيم المدرســي، وإن يكن أثرها في التعلم غير مباشر؛ وإنما يحدث عن طريق "وسيط Mediator" هو "المدرس".

ونجـــاح هــذا الوســيط "المــدرس" في تجسير الفجوة بين أعمال الإشراف الــتربوي وعملــيات التعلم لدى طلاب المدارس يتوقف على مدى نجاح الإشراف الــتربوي في **أن يثير لدى المدرسين "عمليات التفكير"** المختلفة التي تنصب على أداءاتهم هم وأداءات الطلاب الذين يعلمونهم.

ويمكن أن نعرّف الإشراف التربوي تعريفًا مبدئيًا بأنه :

"جهــود مــنظمة تصــممها السلطة المركزية الموجهة للتعلم، ويقوم بها من يفــترض فــيهم أنهــم "مهنيون" هدفها تزويد المدرسين القائمين فعلاً بالتدريس في مؤسســات التعلــيم بالمعارف والخبرات والأساليب التي من شأنها استثارة النضج الأكاديمــي والمهنــي والثقافي لدى المدرسين؛ حتى يتأتى لهم معاونة الطلاب على إجادة التعلم".

وممــا يســتحق الانتــباه عــدول الكــتابات التربوية الأجنبية خلال العقدين الأخيريــن فـــي القرن العشرين عن استخدام مصطلح **Supervision** إلى استخدام مصــطلح تنمــية هيئة التعليم **Staff Development** ويلفت النظر – أيضًا – أن تُصَــدِر أقــدم وأعــرق مــنظمة مهنــية أهلــية فـــي الولايـــات المــتحدة National Society for the Study of Education أحــد مجلداتهــا السنوية تحت مصــطلح تنمــية هيئة التعليم [٢]، ولا يذكر مصطلح الإشراف – إطلاقًا – في ثبت محتويات المجلد، ولا في الثبت التحليلي لموضوعاته.

---

(2) Griffin, G.A. (editor) Staff Development. Chicago: University of Chicago Press, NSSE 1983, Yearbook, Part II.

ويــبدو أن تغييــب مصــطلح "الإشراف التربوي" في الكتابات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية قد بدأ بصورة تدريجية ملحوظة خلال عقدي: الستينيات والســبعينيات فــي القرن العشرين؛ فقد ذكر Crosly أن تحليلاً قد أجرى للمقالات التــي تــمَّ نشرها في دورية "القيادة التربوية Educational Leadership"، التي تصــدرها الجمعــية الأمريكية للمناهج والإشراف التربوي ASCD في أمريكا في الفــترة مــن ١٩٦٠-١٩٦٨ ووجد أنها لم تزد عن سبع مقالات وأنها لا تستند إلى بحــث علمــي رصين(٣). وأكثر من هذا ! أن تعلم أن الدورية الأمريكية المرموقة Review of Educational Research لــم ينشر فيها بحث واحد عن "الإشراف التربوي" في الفترة من ١٩٧١-١٩٧٧(٤).

والســؤال الــذي يطــرح في هذا الصدد هو: ما أسباب هذا التغييب؟ وفي الإجابــة أقول: إنه يبدو لي أن المشاهدات المنتظمة لأعمال الإشراف التقليدي، وهو التفتــيش القديــم، الذي يرتدي عباءة الإشراف، قد أدت إلى العزوف عن استخدام المصــطلح لمــا يحملــه مــن دلالات سيئة تأكدت في بعض البحوث مغزاها: أن المشــرفين يــتعاملون مــع المدرســين على النحو الذي يتعامل به المدرسون مع التلامــيذ؛ إذ يَسْــتعلون علــيهم، وتوحــي أقوالهم وأعمالهم أن المدرسينَ جهلة أو مقصــرون فــي أداء واجــباتهم، ويقــول المدرسون: إن الموجهين معنيون بتصيد الأخطاء أكثر من عنايتهم بالتوجيه؛ أو التصويب، وتنمية أداءات المدرسين.

ولعــل من أسباب غياب مصطلح الإشراف التربوي Supervision ازدواج الــدور الذي يقوم به المشرف تجاه المدرس؛ إذ يفترض في الموجه أن يقوم بتوجيه المعلميــن ومعاونــتهم فــي الــتعرف على مشكلات التعليم بعامة، وفي مدرستهم

---

(3) Crosly, M. "The New Supervision: Caring, Coping and Becoming" In Leeper (Editor), Changing Supervision for Changing Time. Washington, D.C.: ASCD, 1969, p. 36.

(4) Denham, A. "Clinical Supervision" What We Need to Know About Its Potential in Contemporary Education. Vol. 9 (1977), pp. 33-37.

وفصـــولهم بخاصـــة، واقـــتران هـــذا الـــدور بقيام الموجه التربوي بتقييم أعمال المدرســين، وإصـــدار أحكــام على أعمالهم، وشخصياتهم، من شأنها أن تؤثر في ترقياتهم في العمل، وفي مستقبلهم المهني.

الإشراف التربوي من منظور إسلامي:

يســتند الإشــراف الــتربوي – فــي ضوء الثقافة الإسلامية – إلى عدد من المنطلقات الأساسية، من أبرزها ما يلي:

(١) التواضع ومجانبة الكبر :

الإشــراف التربوي موقف تعليمي، أي أنه موقف تواصل عقلي، وليس من الســواء – عقلــيًا أو اجتماعــيًا – في شيء أن يستكبر أحد طرفي التواصل على الطــرف الآخــر؛ أو أن يــزدريه علــنًا أو خفــية؛ لأن الكبر والتعالي والازدراء والإهمــال من شأنها أن توصد سبل التواصل الآمن، وأن تثير الكراهية بين طرفي التواصل.

والمسلم منهي عن التكبر استجابة لقول الحق تبارك وتعالى :﴿ وَلا تَمْشِ فِي الأَرْضِ مَرَحاً إِنَّ اللَّهَ لا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ ﴾[٥].

وقــد أُمِــرَ الرســول ﷺ بالتواضع لمن لتبعه؛ فجدير بالمشرف التربوي ألا يتعالى ولا يتعالم على المدرسين. ولتقرأ معي قول الله سبحانه وتعالى: ﴿ وَاخْفِضْ جَنَاحَكَ لِمَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ ﴾[٦].

وتدل خبرات الناس وملاحظاتهم على أن التواضع لا يزيد صاحبه إلا رفعة، ومـــا أصـــدق قول الرسول الكريم ﷺ في تأكيد هذه الحقيقة: "التواضع لا يزيد العبد إلا رفعة، فتواضعوا يرفعكم الله تعالى"[٧].

---

(٥) السورة (٣١) لقمان: ١٨.

(٦) السورة (٢٦) الشعراء: ٢١٥.

(٧) في صحيح الإمام البخاري.

هـذا، وأعـتقد أن الاستكبار أمر منهي عنه في كل الأحوال والأعمال، وهو مدعـاة للانغلاق، والعُجب بالذات، وهو أمر لا يليق بالمسلم: ﴿ سَأَصْرِفُ عَنْ آيَاتِيَ الَّذِينَ يَتَكَبَّرُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ ﴾[٨].

(٢) الإشراف مجال للأمر بالمعروف وللتناصح:

ولا يخـرج الإشـراف التربوي عن كونه مجالاً للأمر بالمعروف؛ فالمسلم مطـالـب أن يدعو الناس إلى صالح الأعمال، وأن يلفت نظرهم إلى الأخطار التي تقـع عـلى الأفراد وعلى المجتمع من السكوت عن كشف الأخطاء، وبيان كيف تصوَّب. هذا واجب حتم في الشئون العامة، وهو أوجب وأشد إلزامًا فيمن يُنصبون للإشـراف علـى أعمـال غيرهم. وفي كل هذه الأحوال فإن الداعي إلى المعروف يجـب أن يتوسل إليه بالحكمة والموعظة الحسنة، وأن يتذكر دائمًا قول الحق تبارك وتعالى: ﴿ وَلَوْ كُنْتَ فَظّاً غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ ﴾[٩].

(٣) التعليم واجب قومي:

والمشورة والمشاركة في أموره واجبة، والإشراف الفني أو التوجيه التربوي تعلـيم موجـه إلى الكبار (المدرسين) وقد استقر الآن في النظر التربوي أن التعليم الحـق هو الذي يُفْضي إلى التعلم. والتعلم عملية ذاتية بحتة؛ لا يتصور حدوثها إلا إذا أعمـل المـتعلم (المدرس في حالتنا الآن) عقله، واستثيرت فيه عمليات التفكير، والسـبيل الآمنة إلى حدوث هذه العمليات هي أن يستشعر المتعلم (المدرس) الأمان، وأن تـتاح لـه حـرية التفكير والتعبير عن معتقداته وخبراته ومكنونات نفسه فيما يخـص المهـنة التـي يعمل فيها. ومن هنا بات على المشرف الفني أن يتعامل مع المدرسين على أنهم أعضاء في مهنة واحدة، وأنه ليس لأحد أن يستقل وحده باتخاذ القرارات ذات الخطر في شئونها.

---

(٨) السورة (٧) الأعراف : ١٤٦.
(٩) السورة (٣) آل عمران: ١٥٩.

والتعليم المدرسي بوصفه نسقًا لا يتصور تطويره أو تحسين أداء العاملين فيه من خارج النسق، بمعنى أن تفرض عليهم الهيئات المركزية أمورًا، وتتوقع من المدرسين أن يسهموا في تنفيذها دون فَهم لمراميها، ودون ولاء للأهداف التي يتوخاها التطوير.

واقع الإشراف الفني (حالة مصر):

لا أزعم المعرفة الكاملة بواقع الإشراف الفني في أنظمة التعليم في البلاد العربية الإسلامية. وإنما سوف أقدم هنا الصورة التي حصلت عليها حين دعاني وزير التعليم في مصر إلى أن أكون عضوًا في اللجنة العليا للتدريب(*)، وأن أعد ورقة عمل عن "التوجيه الفني وتنمية القائمين به" لتناقش في ندوة عقدها المركز القومي للبحوث التربوية بالقاهرة، بالاشتراك مع جامعة الإسكندرية، وقد عدت لهذه الورقة وحرصت على تحديثها، فماذا وجدت؟

- وجدت صعوبة بالغة في الحصول على وثائق رسمية تنبئ عن أهداف التوجيه الفني وبنيته، وكيف يُختار أعضاؤه، ولذا فقد استبدلت بهذه الوثائق مقابلة متعمقة مع مستشار اللغة العربية بوزارة التعليم وخلصت إلى ما يلي:
  - ❑ في المستوى المركزي: لكل مادة دراسية مستشار، وموجه عام، وخبراء لكل مادة، ولكل مرحلة تعليمية. هذا بالإضافة إلى عدد من الخبراء يعملون في مكتب مستشار المادة.
  - ❑ في المحافظات: يضطلع بمهام التوجيه الفني في المحافظات التي يرأس أجهزة التعليم فيها وكيل وزارة – موجه عام لكل مادة، وموجه أول لكل إدارة تعليمية، وموجه لكل من: التعليم الثانوي، والتعليم الإعدادي والتعليم الابتدائي.

ويتشعب التوجيه في المرحلة الابتدائية إلى موجه فني لكل مادة تدرس في الصفين الخامس والسادس الابتدائي، وإلى موجه فني وإداري (موجه قسم) يتولى

(*) كان وزير التعليم آنذاك هو : الدكتور أحمد فتحي سرور.

توجـيه المدرسـين فـي الصـفوف مـن الأول إلى الرابع الابتدائي. وفي بعض المحافظـات أعضاء للتوجيه الفني يشكلون ما يطلق عليه "المكتب الفني للمادة" وهم عـادة الموجهون الأوائل، وممثل واحد للعاملين في كل مرحلة تعليمية (مدرس أول أو مدرس قديم أو وكيل مدرسة).

كيف يتم الإشراف ؟

تقضي التعليمات بأن يقوم الموجه بزيارة المدارس لملاحظة أداء المدرسين، ولـلـتأكد مـن مدى التزامهم بتوزيع محتويات المنهج على الشهور والأسابيع على الـنحو الـذي تَـمَّ توجيههم إليه من الإدارة التعليمية. ويزور الموجهُ المدرسَ عددًا مـن الـزيارات يـتراوح بين زيارتين وأربع زيارات، ويقوم في آخر زيارة بتقييم المـدرس، والدرجـة الكبرى للتقويم ١٠٠ درجة، يخص الموجه منها ٢٠ درجة، ولـناظر المدرسة ٨٠ درجة. ويعقد الموجهون في نهاية زيارتهم للمدارس لقاءات يوجهـون فـيها المدرسين. وترسل تقارير التقويم إلى المكتب الفني للإدارة العامة التي تقع فيها المدرسة.

كيف يتم انتقاء المشرفين ؟

يعـتمد فـي اختـيار المشرفين على معايير منها: الشهادة التي حصل عليها المرشـح قـبل أن يعين مدرسًا أو التي حصل عليها في أثناء خدمته للتعليم، وعدد سـنوات الخبرة في التعليم (ويفضل الأقدم)، والتقارير السنوية، وألا يكون المرشح قد وقعت عليه عقوبات.

ويـتم تدريـب المرشـحين للإشـراف الفني، وتستخدم الآن تقنية "الفيديو كونفـرانس" في تدريب المرشحين من بُعد، ويختار المرشح لاجتياز دورة التدريب بيـن أن يـؤدي امتحانًا تحريريًا في نهاية التدريب أو أن يعد بحثًا تتم مناقشته فيه. ومعيار الأقدمية هو المعيار الفارق بين المرشحين إذا تساووا في المعايير الأخرى. وتـتم ترقية المشرف إلى موجه أول بواسطة الجهاز التعليمي في المحافظات. وتتم الترقـية – فـيما فـوق موجه أول – بواسطة الوزارة . ويتم نقل "الموجهين" من محافظة إلى أخرى بواسطة الوزارة، ومن خلال مكتب التنسيق فيها.

وتعقد دورات لتدريب المرشحين للتوجيه الفني في مراكز التدريب المنتشرة في معظم المحافظات، ويتولى التدريب فيها أساتذة يعملون في كليات التربية أو في أجهـزة التعلـيم بالمحافظـات أو بالوزارة المركزية، ويعتمد الآن إلى درجة كبيرة علـى التدريـب المركـزي الـذي يتم بثه والمشاركة فيه عن طريق تقنية "الفيديو كونفرانس).

كانـت تلك هي المعلومات التي أتيحت لي عن التوجيه الفني في مصر، وقد حاولـت تحديثها، فيما عرضت هنا من خلال لقاءات مع بعض العاملين في مركز الـتقويم والامـتحانات بـالوزارة، ومن خلال بحوث الدكتوراه التي أجريت حول التدريب وأسهمت في مناقشتها.

فلـنفرض الآن صحة هذه المعلومات – على النحو الذي عرضناه – **ولننظر سويًا في واقع التوجيه الفني.**

من حيث بنية التوجيه :

يصـدق على الهيكل التنظيمي للتوجيه الفني أنه تنظيم خطي، تزداد السلطة فـيه لمـن يحـتلون المواقع العليا في التنظيم، وأعتقد أن هذا التنظيم ليس فعّالاً في تطويـر عملـيات التدريس والتعلم في المدارس؛ فالموجهون في المدارس الابتدائية – علـى ما للتعليم فيها من أهمية وخطر – هم أقل الموجهين معرفة وخبرة ومكانة اجتماعـية. ولـذا فـإن هـذه البنية تمثل هرمًا قاعدته في الوزارة وفي الإدارات التعليمـية، ورأسه في المدارس، وأحسب أن قلب هذا الهرم رأسًا على عقب عمل ضروري.

من حيث التقنيات المتبعة:

- يمـارس توجـيه المدرسـين عن طريق الزيارات القصيرة التي يقوم بها الموجـه لملاحظـة أداء المعلـم، وهـي ذات التقنية التي كانت تتبع في التفتيش، ويتصادم فيها تصورُ الموجه للمدرس، وتصور المدرس للموجه.
- يعـتمد فـي انتقاء الموجهين على معايير ليس من شأنها الكشف عن مدى قـدرات المرشـحين للنهوض بمسئوليات التوجيه الفني (الشهادة الحاصل

عليها، وعدد سنوات الخبرة) ولا تكشف – أيضًا – عن مدى حيازة المرشح لخصائص القائد التربوي الفعّال.

- يتم التدريب في سياقات مصطنعة ومتكلفة، بعيدًا عن الواقع المعيش في المدارس، وخاصة فيما يطلق عليه "التدريب من بعد"، أي "بالريموت كنترول" دون مواجهة، ودون تغذية راجعة، يستفيد منها الموجه المرشح، ودون استماع كاف، أو مناقشة مناسبة لمرئيات الموجهين أنفسهم ومرئيات معلميهم في عمليات التوجيه الفني.
- توزيع الدرجة المخصصة لتقويم المدرس بين الموجه بنسبة ٢٠% وناظر المدرسة بنسبة ٨٠% دليل يرجح أن النظرة السائدة لعمل الموجه الفني، جوهرها أن الجانب الإداري في التوجيه أكثر أهمية من الجانب الفني المهني الذي يتصل بتحسين عمليات التدريس .. ومع استمرار هذه الرؤية للتوجيه الفني يبدو أنه – على النحو الذي يجري عليه الآن – عمل لا جدوى منه، وليس فيه فوائد تذكر لا لنظام التعليم المدرسي، ولا للمتعلمين، ولا للموجهين أنفسهم.

وهنا يثور السؤال: **ما البديل أو البدائل الممكنة للوضع الراهن؟** وأكثف القول في الإجابة عن هذا السؤال على الوجه التالي:

نحو صيغة جديدة للتوجيه الفني:

تشير نتائج كثير من البحوث التربوية إلى أن التوجيه الفني على النحو التقليدي الذي وصفناه لا يحدث فرقًا ذا مغزى في أداءات المعلمين في التدريس، ويقال في هذا الصدد: إن التوقعات الخاصة بالدور الذي ينبغي أن ينهض به الموجه توقعات تتسم بالغموض والاضطراب ... وأن الخطأ الجوهري في النموذج السائد هو الانحياز إلى تصور "التوجيه التربوي" على أنه عمل مماثل للتوجيه في المصانع، حيث يطبق نموذج ذوي المراتب العليا Ranks وهم الموجهون في حالتنا هذه. في مقابل العاملين في خطوط الإنتاج Lines وهم المعلمون وهي المقابلة المعروفة في بعض الكتابات بين ذوي الياقات البيضاء وذوي الياقات الزرقاء (المعلمون في حالتنا).

وتشـــير نتائج البحوث – أيضًا – إلى اتساع الثغرة بين الموجهين والمعلمين فـــي القـــيم والمعـــتقدات والتصورات والاتجاهات ذات العلاقة بالتعليم؛ حيث يرى الموجهـــون أن الإشـــراف الفنـــي ذو قـــيمة كبيرة في تحسين العمليات التعليمية، ويـــريدون أن يـــتاح لهم وقت أطول للتوجيه، أما المعلمون فيرون أن التوجه الفني عمل قليل الجدوى. وأنهم لا يرون فيه وسيلة لتحسين أداءاتهم الفعلية في التدريس، وهكـــذا نرى أن الحاجة ماسة إلى نظام جديد للتوجيه التربوي يتصف بأنه فعال في التواصل العقلي والوجداني والمهني بين الموجهين والمعلمين (١٠).

وسأعرض فيما يلي تصورًا جديدًا لعملية التوجيه الفني في كل أبعادها.

الإطار العام للإشراف الفني:

قدمـــت – قـــبلاً – أن نســـق التعلـــيم المدرســـي نسق متميز عن الأنساق الصناعية، وأضيف هنا: (أ) أن تطوير هذا النسق يجب أن يبدأ من أصغر الوحدات فـــي النســـق؛ وهي "المدرسة"؛ فهي الموقع والمختبر الحقيقي الذي يمكن من خلاله تحســـين التدريس للوصول إلى تعلم جيد يقوم به الطلاب. (ب) أن تطوير العمليات "التدريســـية التعليمية" يبدأ من الحرص على أن تكون برامج "إعداد المعلمين" برامج فعّالـــة تتســـم بترســـيخ الهويّة الثقافية في الطلاب المعلمين مواكبة ومتزامنة وغير مـــنفكة عن أحدث، وأصدق، وأنسب ما كشفت عنه البحوث العلمية في أبعاد إعداد المعلمين: الثقافي، والأكاديمي التخصصي، والأكاديمي التقني في البعد المهني. (ج) أن يلـــتزم فـــي الإشراف بآداب وأخلاقيات مهنة التعليم في إطار مثل ما قدمنا عن خصائص الثقافة الإسلامية (١١).

---

(١٠) انظر المراجع التالية:

- أحمـــد المهـــدي عبدالحليم. نحو صيغة إسلامية للبحث التربوي والاجتماعي. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ٢٢ (١٩٨٧م).

Blumberg, A. "Supervision of teachers". ERIC Documents, Reproduction Service, No. Ed. 099335.

(١١) راجع ص ص١٧٧-١٨٠ في هذا الكتاب.

وظائف الإشراف الفنـي ومسئولياته:

أتصور أن أهداف الإشراف الفني والوظائف التي ينبغي أن تؤدي في نطاقه فـــي الـــدول العربـــية والإســـلامية يمكن إيجازها في أنها المشاركة الفعّالة الدائمة والملتزمة فيما يلي:

١- مناهج التعليم:

مـــن أهـــم وظـــائف الموجه الفني أن يعمل على زيادة وعي المعلمين بواقع النســـق التعليمـــي الذي يعملون فيه: أوضاعه الحالية، ومشكلاته، وأسبابها، وكيف يمكن التغلب عليها.

وأحســـب أن المنهج – بمعناه الواسع الشامل – يمكن أن يكون مناط التأكيد فـــي عمـــل الموجه مع المعلمين. ولعل هذا هو ما أشار إليه تقرير المجلس القومي للتعلـــيم والبحث العلمي في واحد من تقاريره؛ حيث طالب بإعادة النظر في طبيعة عمل الموجه الفني، بحيث يصبح مدربًا وموجهًا في فهم المنهج، واستيعاب أهدافه، وعـــرض المخططـــات ذات الـــبدائل المختلفة لتنفيذه في المدرسة، وتقويم أداءات التلامـــيذ، والمشـــاركة في إجراء تجارب جديدة في نطاق محدود، بما يثري العمل داخـــل المدرســـة، ويحقـــق نوعًا من التكامل بين ما يجري في ميدان الممارسات التعليمية في المدارس وما ينبثق عن مراكز البحوث [١٢].

ومما ينبغي أن يعهد به إلى الموجهين والمعلمين توزيع محتويات المنهج في كـــل مـــادة علـــى أســـابيع الفصل الدراسي أو العام الدراسي، وأعتقد أن الممارسة الحالـــية التي تتولى فيها الإدارات المركزية في وزارة التعليم توزيع محتويات كل مـــنهج دراســـي على شهور وأسابيع الفصل أو العام الدراسي عمل يشكك في مدى فاعلية وكفاءة برامج إعداد المعلم، ويقلل الثقة في المعلمين القائمين بالتدريس، وفي الموجهيـــن أنفســـهم.. إن هـــذه الممارسة تنفي عن الموجهين وعن المعلمين سمة المهنـــية تمامًا، وتؤكد أن المدارس في المدن والقرى، والنجوع، والبوادي تدار من

---

(١٢) المجلـــس القومـــي للتعليم والبحث العلمي. تقرير الدورة العاشرة. القاهرة: المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي (أكتوبر ١٩٨٢ – يوليو ١٩٨٣)، ص ٢٥.

بُعد (بالريموت كنترول كما قلت قبلاً)، وأن الهيئة المركزية للتعليم لا تثق في المعلمين ولا في الموجهين، والعجيب أن الموجهين في المدن والأقاليم يحرصون على محاسبة المعلمين – بشدة – على مدى التزامهم بتنفيذ بنود هذا التوزيع المركزي المُهين .

ويتصل بالمنهج أوثق اتصال المواد التعليمية Instructional materials، وهي الكتب المقررة، وأدلة المعلمين، وكراسات العمل أو التدريب في كل مادة. هذه المواد جميعها يجب أن تخضع للمناقشة، وإبراز ما فيها من جوانب إيجابية، وأخرى سلبية. واقتراح ما ينبغي إدخاله عليها في الطبعات التالية، واقتراح بدائل كاملة لبعضها إذا استدعى الموقف ذلك.

ويضم هذا المجال – أيضًا – ما يعده المعلمون بمشاركة الموجهين من مواد وتدريبات إضافية تكمل ما في المواد التي تزود بها السلطات المركزية المدارس.

ويدخل في هذا المجال استعراض طرق وأساليب التدريس في كل مادة. وواجب الموجهين والمعلمين في هذا الصدد التحديد الدقيق لأوصاف وإجراءات كل استراتيجية تدريس، وربطهما بما تحدثه في تصورات المتعلمين وفي عمليات تفكيرهم. ويمكن أن يتم تسجيل نماذج عملية لكل استراتيجية على شريط فيديو يمكن مشاهدتُه، وتبادُله مع المدارس، التي تقع في دائرة صلاحيات كل موجه، ويتم تبادل مثل هذه التسجيلات بين الإدارات التعليمية المختلفة ومدارسها.

٢ـ البحوث:

لا أكون مغاليًا إن قلت إن القناة الأصيلة التي يجب الاعتماد عليها في وصل الفكر النظري بالتطبيق العملي في التعليم هي **"البحث العلمي"** ومما يؤسف له أن البحوث التربوية التي تتم في نطاق كليات التربية بالجامعات، وفي مراكز البحوث في الجامعات وفي الوزارات ليس لها عائد ملموس في تحسين عمليات التدريس والتعلم. وليست هذه المقولة مقصورة على البحث التربوي في البلاد العربية والإسلامية، ولكنها – في رأيي – مقولة تصدق على البحوث التربوية في معظم البلاد المتقدمة والنامية على سواء.

ويتساءل المعنيون : لماذا صار البحث التربوي غير مربٍ؟

Why educational research has become uneducative?

والإجابـــة عـــن هذا التساؤل تخرجنا عن ما توخينا إنجازه في هذا الكتاب. وســـوف أكتفـــي بالتســـليم بهذه المقولة، وأضع بديلاً جزئيًا أو مَعْلمًا مكملاً لبحوث الجامعـــات ومراكـــز البحوث وهو بحوث المعلمين Teachers Research وهي بحوث تنبع من الواقع التعليمي المعيش، يتم اختيار موضوعاتها من الحقائق السائدة في هذا الواقع، ويتم تصميمها لحل مشكلات هذا الواقع، ولزيادة فاعليات الإمكانات البشـــرية والماديـــة والأيكولوجـــية المتاحة فيه، ويتعاون في تصميم البحوث وفي إجـــرائها المعلمون والموجهون، ومن يرى المعلمون والموجهون ضرورة الاستعانة بهم في أية مرحلة من مراحل البحث.

واقترح لهذه البحوث ما يلي:

من حيث أهدافها:

- أن تـــزيد فـــي وعي المعلمين بأهمية وخطورة المهنة التي يمارسونها؛ فتجعلهم يؤمـــنون أنهـــا ليســـت من البساطة واليسر على النحو الذي يتصوره كثير من الموجهين والمعلمين والمربين.
- مدعـــاة قويـــة لزيادة النضج المهني والشخصي والاجتماعي للمعلمين، وميدان طبيعي لممارسة البحث.
- ترســـخ ســـمات الديمقراطية والشورى والمشاركة لدى المعلمين؛ بحيث يتعاظم احتمال انتقال هذه السمات إلى المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة.
- توثـــق بصـــورة جمعـــية أمينة تطور الفكر والممارسات التربوية، وتتيح تبادل الوثـــائق بين الأقطار، واستمرار التطوير – عبر الأجيال (١٣)، ويمكن أن تكون مُدخلاً جيدًا لإصلاح نسق التعليم المدرسي من داخله.

---

(١٣) أشـــعر بكثير من الأسى والحزن لعدم توثيق تجربة "المدارس النموذجية" في مصر، وهي تجربة يفاخر بها المعلمون الذين شاركوا فيها، وأنا أحدهم، مثلما يفاخر بها من تعلموا فيها من الطلاب، ومعظمهم – بحمد الله – يشغل – الآن – مواقع عمل دولية وإقليمية ومحلية مرموقة في الجامعات والمنظمات الدولية والمؤسسات الحكومية. وقد دعوت مرارًا لجمع تراث هذه المدارس، ولم أتلق أية استجابة لهذه الدعوة (المؤلف).

- تتـيح هـذه الـبحوث سد الفجوة الواسعة بين ما يجري في كليات التربية بالجامعـات ومـا يمـارس فـي المدارس. وفي هذا خير كثير للجامعات وللمدارس على سواء.

ويطلق على مثل هذه البحوث أسماء كثيرة، فهي مرة بحوث العمل Action Research وأخـرى بحـوث العمليات Operations Research، وثالثة بحوث التشارك Participatory Research.

٣- تنمية المعلمين:

والوظيفة الثالثة للإشراف الفني هي أن يكون أداة لتنمية المعلمين تجاه جعل التدريس "مهنة" Teaching Professionalism؛ فقد جُعلت مِهْنية التدريس مَدْخلاً لإصـلاح التعلـيم كلـه في بعض البلاد (الموجة الثانية لحركة إصلاح التعليم في أمـريكا مثلاً). ومهنية التدريس ليست عملاً إداريًا يصدر به قرار من قمة السلطة التعليمـية فـي أي نسـق تعليمـي، كما أنها لا تتوقف على تحسين حالة المعلمين الاقتصـادية والاجتماعية – على الرغم من أهميتها – وإنما تتوقف على تأكيد ثلاثة مبادئ في مسيرة المهنة، وهي:

أ) أن تكـون المعرفة هي أساس الترخيص بممارسة المهنة، ومعيار القرارات التي تـتخذ لخدمـة مـن يستفيدون بالخدمات التي يقدمها التعليم المدرسي. وبعبارة أخـرى أن تؤسس تلك القرارات على المعارف التي تحدد احتياجات الجماعات والجماهير المستهدفة بالتعليم.

ب) أن يجعل الممارسون للمهنة هدفهم الأول هو خدمة المتعلمين وصوالحهم، وفقًا لميـثاق مهنـي، قد يكون مكتوبًا أو غير مكتوب، ولكنه يمارس بدقة، وكتابته ونشـره أفضل؛ للاحتكام إليه في ممارسات المهنة، وتحديد ما يدخل فيها، وما يخرج عنها من تصرفات.

ج) ومهنـية التدريس وميثاقها يفترض أنهما هما المرجع في تحديد ووضع معايير أداء المدرسـين المهنـي، وهمـا المـرجع – أيضًـا – فـي تحديد أخلاقيات

الممارسات المهنية، وذلك على النحو المتبع في مهنة الطب أو مهنة المحاسبة في الدول التي نضجت فيها الخدمات المهنية التي تقدم للجماهير في هذين المجالين.

هذا، وتطبيق المبادئ الثلاثة التي أشرت إليها – آنفًا – يستوجب أن تقوم مهنية التدريس على دعامتين لا تنفك إحداهما عن الأخرى: أن يكون التوجه الرئيسي في نسق التعليم هو خدمة العملاء Client-oriented System، وأن تؤسس الممارسات في المدارس، وفي كل مجالات التعليم على المعرفة العلمية المنضبطة، وأن تكون مساءلة المدرسين ومحاسبتهم – ثوابًا وعقابًا – والحكم على مدى كفاءتهم مرتبطة دائمًا بمدى فاعليتهم في تحقيق الأهداف المنشودة من مهنية التدريس(١٤).

ولمهنية التدريس متطلبات أساسية تتصل بالمستويات المعرفية والأكاديمية لمن يقبلون في كليات إعداد المعلم، ومتطلبات أساسية في برامج إعداد المعلمين في الكليات والمعاهد الجامعية، في أبعادها الثقافية، والأكاديمية التخصيصية، والمهنية، ثم يأتي بعد هذا دور "الإشراف الفني" في تنمية المدرسين، وتتخذ في سبيل ذلك أساليب الإشراف مختلفة.

أساليب التوجيه الفني:

وتأسيسًا على ما قدمنا للتوجيه الفني من أهداف ووظائف نوجز فيما يلي الأساليب المختلفة التي يمكن أن يلجأ إليها المشرفون التربويون في تنمية المعلمين.

(١) *أسلوب الزيارات الفردية للمعلمين في فصولهم*:

وهو أقدم الأساليب المتبعة في تنمية المتعلمين وتقويم أعمالهم وتختلف أساليب الموجهين في هذه الزيارات؛ فبعضهم يجعلها سرية، ويقوم بها على طريقة

---

(14) Darling-Hammond, L. and Wise, A.E. "Teaching Professionalism". In Encyclopedia of Educational Research, 6th edition. New York: Macmillan, 1992, p. 1359.

"زوار الفجر" في بعض البلاد النامية، أو طريقة "مباحث الشرطة"، وبعضهم يجعلها معلـــنة، ويخطـــر المدرسين بمواعيدها، وأحسب أنها أقل الأساليب فائدة للمدرسين، ويمكـــن أن يـــزداد العـــائد منها لو أن الموجه اتفق مع المدرسين قبل الزيارة على مواعـــيدها، وعلـــى الموضـــوعات والأعمـــال التي سوف ينظرون - سويًا - في مراجعتها وتقييمها.

إن مثل هذا الاتفاق كفيل بأن يشعر المدرسين بالأمان والطمأنينة، ومن شأنه أن يحسّـــن تصـــور الإشـــراف الفني، والقائمين به لدى المدرسين. ومما يزيد في جـــدوى هذه الزيارات أن يلتقي المشرف بعدها مع المعلمين فرادى، ومثنى، وثلاث حسب الموضوعات المشتركة بينهم، والتي يراد مناقشتها معهم.

وينبغـــي أن تـــتاح للمدرســـين في هذه الاجتماعات فرصة التعبير الحر عن معـــتقداتهم، ومبررات أعمالهم، وأن تثار فيها التساؤلات من المعلمين ومن الموجه فـــي إطار مفهوم **الزمالة Collegiality** في مهنة التدريس، وفي إطار أن مسئولية تطويـــره - بوصـــفه مهـــنة - تقع على عاتق جماعة المهنيين. وفي هذه اللقاءات الفـــردية والجمعـــية يمكـــن أن يوجـــه المدرســـون والموجه بعضهم بعضًا لقراءة مطبوعات أو بحوث تتصل بالموضوعات التي تعرضوا لها، وعلى الموجه في هذه اللقـــاءات أن يحـــرص علـــى تقـــبل أفكـــار المعلمين - والتقبل لا يعني القبول أو الموافقـــة- وأن يســـعى جهده في تعديل بعض الأفكار والاتجاهات لدى المدرسين، وأن يـــتم هـــذا بطـــريقة غير مباشرة؛ يرجى معها أن تكون إرادة التغيير نابعة من المدرسين أنفسهم، ومستندة إلى قناعاتهم الذاتية.

ويمكـــن أن يعقد المشرف الفني **ورش عمل Workshops** لمجموعات من المعلميـــن لمناقشـــة أو نقـــد أو إنتاج مواد تعليمية أو لتدريبهم على استيعاب وتمثل بعـــض اســـتراتيجيات التدريس التي تنتج تعلمًا. وفي هذه الورش يـــمكن أن يقوم المشـــرف الفنـــي وبعـــض المعلمين بتمثيل بعض المواقف، وتسجيلها، ثم تتاح لهم ولغيرهم فرصة مشاهدتها، والتعليق عليها، ونقدها.

ومــن الوسائل التي يمكن اللجوء إليها في تنمية المدرسين أن يلجأ الموجهون إلــى "تنظــيم" لتــبادل الــزيارات بيــن المعلمين في المدارس المتقاربة، وتتم هذه الــزيارات وفقًــا لجــدول معيــن لمشاهدة ومناقشة المعلمين المجيدين في أحداث التدريس التي يقومون بها، ونقدها والتعليق عليها.

(٢) *التوجيه الإكلينيكي* Clinical Supervision

وهــو نمط حديث من أنماط التوجيه الفني، وقد اعتمد في تأصيل ممارساته على افتراض المماثلة بين الخدمة التي يؤديها الإشراف الفني، والخدمة التي يؤديها الطبيــب فــي التشخيص والعلاج. وفي هذا النمط يتم تعامل الموجه مع المدرسين واحــدًا واحــدًا؛ حيــث يتأتى فيه – بناء على اتفاق مع المدرس – أن يقوم الموجه بمشــاهدات أحــداث الــتدريس الفعلــية التي يقوم بها المدرس في أكثر من موقف تعليمــي، وأن يجمع المعلومات عن هذه الأحداث بطريقة "وصفية" وليست "تقويمية" يعنــي فيها بالوصف ؛ دون أن يصدر حكمًا عليها، وذلك في ضوء التسليم من قبل المشــرف والمدرس على أن العلاقات القائمة بينهما علاقة توصف بأنها: "مهنية – تبادلية – أفقية" وليست علاقة "إدارية – تسلطية – رأسية" على النحو الذي يقوم به المشرفون في المصانع في تعاملهم مع العاملين في خطوط الإنتاج.

ويــتم في هذا الوصف جمع معلومات عن أحداث التدريس وعن الاستجابات – من الأقوال والأفعال – التي يقوم بها المتعلمون. وتخضع هذه المعلومات لتحليل وتفســير يقــوم بهما الموجه والمعلم – في آن واحد – لاستنباط المعاني والدلالات التــي يشــير إلــيها سلوك المدرس وسلوك المتعلمين وتتفق الكتابات التربوية في معظمهــا علــى أن هــذا النمط من التوجيه الفني يتألف من مراحل، وإن اختلفت تسمياتها في الكتابات، **وهي** :

(أ) مــرحلة تأســيس علاقة تتصف بالمودة والزمالة بين الموجه والمدرسين الذين سيناط به توجيههم.

(ب) اتفــاق مســبق بين الموجه والمعلمين على المحاور التــي سوف يتم التركيز علــيها فــي الملاحظــة والتسجيل لأحداث التدريس، ولسلوك المتعلمين فــي الصف الدراسي.

(ج) مــرحلة تحلــيل المعلومــات واســتنباط دلالاتها، ومغازيها، ومــا فيهــا من إيجابيات وسلبيات.

(د) وضــع خطــة طويلة المدى لتنمية المعلم، وهي مرحلة تماثل في الطب وصف العــلاج، وتختلف في التوجيه الفني عنها في العلاج الطبي في مشاركة المدرس للموجه في وضع معالم هذه الخطة العلاجية والالتزام بها(١٥).

وأحســب أن هــذا النمط في التوجيه الفني **نمط مثالي** ومسرف في المثالية، وأنــه يحــتاج إلى وقت وجهد كبيرين، وأن الموجه الذي يباشر مع المدرسين هذا الــنمط مــن التوجيه لابد أن يكون مستحوذًا على مهارات عالية في التخطيط، وفي جمع المعلومات، وفي التفسير، والتحليل، وفي العلاقات الإنسانية.

ولعــل مــزية هــذا الــنمط فــي التوجيه الفني تتمثل في "التغذية الراجعة Feedback" الســريعة والمباشرة التي تصل إلى المدرس من الموجه، وفي رؤية المــدرس نفســه لإيجابــيات سلوكه وسلبياته، وهذا من شأنه أن يجعله أكثر تقبلاً للأفكار المبتكرة في تعديل السلوك.

وأحســب أن هذا النمط يمكن أن يتم تجريبه في البلاد العربية والإسلامية في مساحة مهنية ضيقة جدًا؛ لما يحتاج إليه من تكلفة مالية وفنية.

وأعــتقد أنه من الصعب أن يتخذ نمطًا عامًا في التوجيه الفني، هذا بالإضافة إلــى أنــه يحتاج إلى وقت طويل، وجهد كبير، وإلى أنه يعتمد على التعليم الفردي Individualized Instruction، ويهمــل مــا للتعليم الجمعي من آثار في تيسير التعلم، ويحرم المعلمين من المزايا الاجتماعية للزمالة المهنية الواسعة.

(٣) توجيه الرفاق Peer Supervision

اســتحدث هــذا النمط من أنماط التوجيه الفني ليكون بديلاً للنمط الأول الذي ذكــرناه – قــبلاً – (نمــط الزيارات) وأطلق على النمط الجديد "توجيه الزملاء أو

---

(15) Shuman, K.Y. Changes Effectuated by a Clinical Supervisory Relationships. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh, 1983.

الــرفاق" وقد تــمَّ تطوير هذا النمط في ضوء التسليم بعدد من المقولات تم اشتقاقها مــن تحلــيل نــتائج الأبحاث التي تم إجراؤها على "نمط الزيارات" التي يقوم بها الموجهــون للفصــول الدراسية. ولعل أبرز المقولات التي أسس عليها هذا النمط، بديلاً لنمط الزيارات، هي ما يلي:

- وجــود درجــة عالية من انعدام الثقة وسوء الفَهم للدور الذي يقوم به كل طرف من الأطراف المنتظمة في التوجيه التقليدي (الموجهون والمعلمون) للطرف الآخر.
- كثرة عدد المعلمين الذين يوكل إلى الموجه متابعة عملهم، وتوجيههم.
- ثــبوت الفرض القائل بأن معظم المدرسين يشعرون بالخوف والتهديد من زيارة الموجه لهم في المواقف التعليمية.

ويعــتمد توجيه الرفاق على مقولة إن الأفراد وحدهم هم القادرون على تغيير جوانــب ســلوكهم، وأن تعلــم الكبار (المدرسين) يستوي مع تعلم الصغار في أن كلــيهما بناء من الداخل بإرادة حرة وجهد طوعي، إرضاء لحوافز داخلية، ورغبة في تحسين الذات، في نظر الذات، وفي نظر الآخرين.

ولست في حاجة إلى التذكير بما قلت – قبلاً – عن أن النمو في مهنة التعليم يــتأثر – فــي كــل أســاليبه – بالقبليات العرفانية للمدرس (Metacognition)، ومستوى الإعداد الذي حظي به قبل أن يعين مدرسًا.

والصــورة التــي يــنظم فيها "توجيه الرفاق" بسيطة ومتاحة لكل المعلمين، وتتمــثل فــي أن يؤلف المعلمون فيما بينهم فرقًا تتكون الواحدة فيها من زميلين من المدرســين، ويتــبادلان زيــارة أحدهما للآخر أثناء التدريس، لملاحظة أداء المعلم وأداءات المتعلميــن، ثم يلتقي المعلمان لتحليل المعلومات والملاحظات التي جمعها كــل واحــد مــنهما عن الآخر، ويستنبطان – سويًا – من المعلومات والملاحظات المعانــي والدلالات، والمظاهر الإيجابية والسلبية في سلوك المعلم وسلوك الطلاب، وفــي عــبارة أخــرى يقال: إن كلاً من المعلمين يزود الآخر بتغذية رجعية، عن أحــداث تدريسه، وعن تأثيراتها في الطلاب، وإن كلا منهما يقوم بالدور الذي يقوم

بــه الموجــه الزائر، ويتميز ما يقوم به الموجه الزميل أن عمله وملاحظاته تتم في سياق آمن ومطمئن وطوعي(١٦).

وتؤكـد الدراسـات التـي عنيـت بـتقويم هـذا الـنمط مـن التوجيه ما يلي:

- ولدَّ هذا النمط في التوجيه اتجاهًا إيجابيًا لدى معظم المعلمين نحو ضرورة النمو المهني لهم، وضرورة السعي إلى تحسين عمليات التدريس.
- أكـدت الغالبية العظمى من المعلمين (٩٨%) الذين مارسوا هذا النمط من التوجيه أنه أدى إلى تحسين أدائهم في التدريس.
- أن هذا النمط قد تَــمَّ قبوله، واستخدامه لدى معلمي المرحلة الابتدائية أكثر من تقبله لدى معلمي المرحلة الثانوية.
- أن نجــاح هــذا النمط يزداد بين المدرسين الذين يتميزون بأن لديهم قدرًا متمــيزًا من المعارف العلمية الأكاديمية، ومن المعارف التربوية والنفسية، ويــزداد نجاحــه أيضـًـا بيــن المعلمين الذين تتسم العلاقات بينهم بالمحبة والأمن والثقة المتبادلة(١٧).

أمــا بعــد، فقــد عرضت ثلاثة أساليب للتوجيه الفني، وهي أساليب لا ينفي أحدهــا الآخر؛ وإنما يمكن اللجوء إلى مركب منها وفقًا للظروف والملابسات التي تكتــنف نظــام التعلـيم المدرســي في كل بلد، ووفقًا لما هو متاح لها من مصادر بشرية ومادية.

معايير انتقاء الموجهين:

وفــي ضــوء مــا قدمنا عن وظائف التوجيه الفني، وأساليبه يمكن استنتاج المعايــير التــي يجب إعمالها في انتقاء من يرشحون لأعمال التوجيه الفني، ويمكن

---

(16) Freeman, C. and et al. "Team Building for Supervisory Support". Educational Leadership, No. 37, 1980, p. 358.

(17) Richard, D.E. A Study of Aspects of Peer Supervision, Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University and Miami University. 1980.

اســـتخدام هذه المعايير – أيضًا – في تقييم الموجهين الحاليين، وأوجز هذه المعايير فيما يلي:

*** المؤهلات العلمية:**

يخـــتار للتوجـــيه الفنـــي من يحملون أعلى المؤهلات في مجال تخصصهم الأكاديمـــي، وأعلى المؤهلات التربوية في آن واحد، ويقترح أن يكون أدنى مستوى لمؤهـــلات مـــن يخـــتارون للتوجيه الفني هو: الدرجة الجامعية الأولى التي تمنحها الكلـــيات الجامعية في العلوم أو الآداب، والدبلوم العام في التربية، والدبلوم الخاصة فـــي التربية، ويعادل هذا المستوى من حصلوا على بكالوريوس في التربية والعلوم أو الآداب من خريجي كليات التربية وفقًا للنظام التكاملي مع حصولهم على الدبلوم الخاصة في التربية.

*** الخبـــــــرة :**

أن يكـــون قـــد عمـــل بالـــتدريس مدة لا تقل عن خمس سنوات، وهذا يعني العـــدول عن معيار الأقدمية المطلقة في اختيار الموجهين؛ ذلك لأن معيار الأقدمية المطلقـــة في اختيار الموجهين معيار لا يجوز توظيفه في أعمال مهنية، تشهد تغيرًا هـــائلاً فـــي جوانبها المعرفية والتقنية، هذا بالإضافة إلى أن الاعتماد على الأقدمية المطلقـــة مـــن شأنه أن يجمِّد نظام التعليم المدرسي على التقاليد والممارسات التي ألفها ذوو الأقدمية المطلقة.

***الإسهام المهني:**

يفضـــل ترشـــيح من أسهموا في إعداد بعض المواد التعليمية كالكتب، وأدلة المعلميـــن، ونماذج الاختبارات، والمؤلفات التربوية، كما يفضل من استقلوا بإعداد بحوث تربوية، أو شاركوا غيرهم في بعض البحوث والتجارب.

*** الخصائص النفسية والاجتماعية :**

والتســـليم بـــأن الغايـــة من التوجيه الفني هي معاونة المعلمين على النضج المهنـــي والاجتماعـــي وتحســـين الممارسات التعليمية تستوجب المفاضلة بين من

يرشـــحون للتوجيه الفني وفقًا لبعض السمات النفسية والاجتماعية التي من شأنها أن تيسر تحقيق هذه الغاية.

ونشير هنا إلى بعض هذه السمات:

- الإيمـــان بـــأن العامليـــن في مجالات التعليم قابلون للتعلم، حريصون على أن يرشِـــدوا ممارســـاتهم، وأن مـــا يبدو في سلوك بعضهم من تراخ، أو أنانية أو عداء، أو تعصب أو جهل يمثل خصائص إنسانية طبيعية، وأن هذه الخصائص تمـــثل تحديًا للموجه؛ بحيث يحرص على معرفة أسبابها، والدوافع إليها، وعليه أن يعـــاون من تبدو في سلوكهم مثل هذه السمات على التخلص منها أو التقليل من درجة حدتها.
- أن يتســـم فـــي أعماله واتجاهاته بتقبل الآخرين واحترامهم، وتقدير الفروق بين البشـــر، وإتـــاحـــة الفرصـــة لكـــل امرئ بالتعبير عـــن ذاته وآرائه وأفكاره بحرية تامة.
- القـــدرة علـــى حفـــز الآخرين للعمل، واستنفار طاقاتهم الكامنة، التي من شأنها تأكيد الثقة بالنفس، والاستقلال، وتحقيق الذات، والمبادرة في مجالات التعليم.

*** التقارير الفنية :**

أشـــرت – قـــبلاً – إلى جانب من جوانب الخلل في التقارير الفنية التي تعد عـــن المعلميـــن، والمعلمين الأوائل الذين يرشحون للتوجيه الفني ؛ حيث يخصص ٢٠% فقـــط للموجه الفني، و ٨٠% للمدرسة. وتتداول "النكات" حول هذا الوضع؛ إذ يقـــال إنـــه قـــد أنـــتج منحنى توزيعيًا للمعلمين، يبدو فيه أن حوالي ٩٩% من المعلمين في الدول التي تطبق هذا النظام يحصلون في تقاريرهم الفنية النهائية على تقدير "ممتاز".

ولذا، فإنني أقترح أن تتم المفاضلة بين المرشحين للتوجيه الفني وفقًا لمتوسط الـــتقرير الفني لكل منهم في السنوات الخمس السابقة على الترشيح، على أن يعطي هـــذا المعـــيار "الـــتقارير الفنـــية" في التقدير النهائي للمرشح نسبة ٢٠% فقط من المجموع الكلي، وتوزع النسبة الباقية ٨٠% على المعايير الأربعة السابقة.

تدريب المشرفين التربويين:

- يجـب أن يبـنى التدريب في أهدافه ومحتوياته وقنوات التواصل فيه على حصـر مضبوط للاحتياجات التدريبية Training needs، ونخطئ كثيرًا حين تعقد دورات تدريب دون تحديد لهذه الاحتياجات؛ ففي مثل هذه الحالة يفـتقد الخطـاب الـتربوي أهم سماته (معرفة الجمهور وملاءمة الخطاب لاحتـياجاته) وتكـون الرسـالة في مثل هذا التدريب موجهة إلى من "قد يعنيهم الأمر".
- نقـترح أن تضم دورات تدريب الموجهين عددًا من المدرسين، والمدرسين الأوائـل، ونظار المدارس؛ فهذا من شأنه أن تتعرف كل فئة جهود الفئات الأخـرى، ومن شأن هذه المعرفة المتكاملة والمشاركة الشاملة لمن يعملون في خطوط الإنتاج التعليمي في مواقع مختلفة تدعيم مبدأ أن تكون المدرسة هـي أساس تطوير النسق التعليمي تطويرًا كاملاً يشمل: التوجيه، والإدارة المدرسية، والتدريس، والبحث والتطوير.
- يجـب الاعـتماد فـي تدريـب الموجهين على الخبرات الآنية التي يمكن تولـيدها مـن خـلال تقنيات مختلفة، من شأنها أن تجعل مواقف التدريب سياقات واقعية، أو قريبة من السياقات الطبيعية التي تحكم عمل الموجهين. وأكتفـي هـنا بذكـر التقنيات التي يشيع استخدامها في تدريب الموجهين وأمثالهم من المهنيين:
  - دراسة الحالة.
  - تمثيل الأدوار.
  - المباريات التربوية.
  - الاختبارات الإسقاطية.
  - الاسـتبانات التي تكشف عن أنماط الشخصية، وأنماط القيادة، وعن القيم والاتجاهات.
  - جلسات العصف العقلي Mind Storming.

- مجموعات العمل قليلة العدد.
- التدريبات الخاصة بتنمية القدرة على التفكير وحل المشكلات.
- القراءة الموجهة والتعلم الذاتي.

ثانياً: تقويم نسق التعليم

الجذر اللغوي للفظة التقويم هو "قام" ومصدره قومًا، وقيامًا، وقومة. ويعني انتصب واقفًا. وقام الأمرُ: اعتدل وانتظم، وقام الحقُ: ظهر واستقَّر، وأقام العود والبناء ونحوهما: عدَّله وأزال عوجه. والقَوْمه: النهضة، وقيمة الشيء: قَدْره. وقيمة المتاع: ثمنه، وجمعها قِيَم. وقيِّم القومِ من يسوس أمرَهم. وأمر قيِّم: مستقيم. والدين القيم: الذي لا زيغ فيه ولا ميل عن الحق. وعمل قيّم: ذو قيمة على نحو ما قرر مجمع اللغة العربية في القاهرة. وقوَّم الشيء تقويمًا: أزال ما فيه من عِوج، وقوَّم السلعة: سعَّرها وحدد ثمنها.

ومن هنا فإن لفظ "التقويم" يعني أمرين وفقًا للسياق الذي يتم فيه التقويم وهما:

(أ) بيان نقاط الضعف، ومواطن الخلل في الكيان الذي يتم تقويمه، والعمل على معالجتها ليستقيم حاله، ويؤدي وظائفه بفاعلية. (ب) مجرد تبيان قيمة الكيان وبيان ما فيه من إيجابيات وسلبيات. وقد سوى مجمع اللغة العربية في القاهرة بين لفظي "تقويم" و"تقييم" في الدلالة اللغوية.

والتقويم بمعنييه: مجرد بيان القيمة، وبيان القيمة مع التصدي لإقامة المعوج وتعديله، نزعةٌ عقلانية، لدى الإنسان وليس فكرة مستحدثة. فقد عني الإنسان – عبر القرون – بالنظر في تقويم ما يقوم به هو أو نظراؤه من أعمال، وبتقدير ما تشتمل عليه بيئته الطبيعية والاجتماعية[١٨].

---

(18) Pokham, J.W. Evaluation in Education. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall, 1975, p. 1.

ودعوة الإسلام الناس جميعًا إلى النظر في الآفاق وفي الأنفس، لا تعني النظر الذي يتوقف عند مجرد الإدراك الحسي، الذي يستوي فيه الإنسان والحيوان؛ وإنما يعني النظر المتأمل الذي يستقصي الجوانب المختلفة للمدَرك، ويدرك العلاقات بينها، ويتصورها ذهنيًا، ثم يعمل تفكيره في ماهية المكونات، والتفاعلات التي تقوم بينها، والنتائج التي تترتب على هذه التفاعلات، والنظر في أثر كل ذلك على الإنسان في ذاته، وفي جنسه، في حاضره ومستقبله. إنه النظر الممتد، والاستبصار المجسم، والاستشراف الموصل إلى مقدمات ونتائج، وتقديرات عقلية.

ولذا كانت دعوة القرآن الكريم لقراءة كتاب الكون المفتوح، واستنباط الحكم الماثلة في خلق الكون وفي تسييره، سببًا إلى غاية مثلى هي معرفة السنن، والأسباب والمسببات ... وقد غلب مفهوم التقدير **Assessment** على مفهوم التقويم في آيات الذكر الحكيم في مثل قول الحق تبارك وتعالى :

﴿ الَّذِي خَلَقَ فَسَوَّى وَالَّذِي قَدَّرَ فَهَدَى ﴾ [19].

وفي ذلك توجيه إلهي يدعو الناس إلى تأمل ما أودعه الله في كل جنس، وفي كل ظاهرة مما خلق، وكيف أن كل مخلوق زوّد بالقابليات والطاقات التي تجعله يؤدي دورًا في الحياة، وفي مسيرة هذا الكون.

ودعوة البشر إلى تقدير أعمالهم ومشروعاتهم في مستويات مختلفة، وفي حالات متنوعة، تمثلها "الأعلام" المنصوبة في الكون كي يهتدي بها الناس في أعمالهم، وفي تقدير أمورهم في مثل قول الله تبارك وتعالى :

﴿ هُوَ الَّذِي جَعَلَ الشَّمْسَ ضِيَاءً وَالْقَمَرَ نُوراً وَقَدَّرَهُ مَنَازِلَ ﴾ [20].

﴿ وَالْقَمَرَ قَدَّرْنَاهُ مَنَازِلَ حَتَّى عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ ﴾[21].

وفي قصة نبي الله داود عليه السلام، الذي سخر الله له الجبال والطير، وجعل الحديد في يده كالعجين، دعوة صريحة إلى إحسان التقدير في نسج الدروع وإلى استخدامها في صالح الأعمال.

---

(١٩) السورة (٨٧) الأعلى: ٢-٣.

(٢٠) السورة (١٠) يونس : ٥.

(٢١) السورة (٣٦) يس : ٣٩.

﴿ وَلَقَدْ آتَيْنَا دَاوُدَ مِنَّا فَضْلاً يَا جِبَالُ أَوِّبِي مَعَهُ وَالطَّيْرَ وَأَلَنَّا لَهُ الْحَدِيدَ أَنِ اعْمَلْ سَابِغَاتٍ وَقَدِّرْ فِي السَّرْدِ وَاعْمَلُوا صَالِحاً إِنِّي بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾[٢٢].

والتقدير عملية حساب وتقويم لمواقف، أو دعوات أو قضايا يمكن أن تتدخل فيها الأهواء والتحيزات؛ فيكون التفكير فاسدًا، والتقدير قاتلاً، على نحو ما جاء في القرآن الكريم عن "الوليد بن المغيرة المخزومي" الذي وسعَّ الله عليه في ماله وولده، وكان موقفه من الدعوة الإسلامية موقف العناد والمكابرة، وإساءة التقدير فوصف القرآن بالسحر:

﴿ إِنَّهُ فَكَّرَ وَقَدَّرَ فَقُتِلَ كَيْفَ قَدَّرَ ثُمَّ قُتِلَ كَيْفَ قَدَّرَ ثُمَّ نَظَرَ ثُمَّ عَبَسَ وَبَسَرَ ثُمَّ أَدْبَرَ وَاسْتَكْبَرَ فَقَالَ إِنْ هَذَا إِلا سِحْرٌ يُؤْثَرُ إِنْ هَذَا إِلا قَوْلُ الْبَشَرِ سَأُصْلِيهِ سَقَرَ وَمَا أَدْرَاكَ مَا سَقَرُ ﴾ [٢٣].

والتقويم أو التقدير من المنظور الإسلامي في أي عمل إنساني يجب أن يستمسك فيه بالعدل والإنصاف، وبالحق الذي لا تشوبه أهواء تكون مدفوعة بالعرق أو الدين، أو الكسب المادي أو المعنوي غير المشروع أو التحيز – سلبًا أو إيجابًا – ضد فئة أو نوع من البشر، مما يتنافى مع الحق الذي شرعه الله، أو الانتقاص من كرامة الإنسان وحريته، وأداء دوره في الحياة مستخلفًا عن الله سبحانه وتعالى، ولنتأمل سويًا قول الله جل وعز:

﴿ فَإِنْ فَاءَتْ فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا بِالْعَدْلِ وَأَقْسِطُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ ﴾[٢٤].

﴿ ذَلِكُمْ أَقْسَطُ عِنْدَ اللَّهِ وَأَقْوَمُ لِلشَّهَادَةِ وَأَدْنَى أَلا تَرْتَابُوا ﴾[٢٥].

﴿ وَإِنْ حَكَمْتَ فَاحْكُمْ بَيْنَهُمْ بِالْقِسْطِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ ﴾[٢٦].

---

(٢٢) السورة (٣٤)سبأ: ١٠-١١ "سابغات: دروع حربية كاملة"، والسرد=صياغة الدروع.

(٢٣) السورة (٧٤) المدثر : ١٨- ٢٧.

(٢٤) السورة (٤٩) الحجرات : ٩.

(٢٥) السورة (٢) البقرة: ٢٨٢.

(٢٦) السورة (٥) المائدة : ٤٢.

﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ إِنْ يَكُنْ غَنِيّاً أَوْ فَقِيراً فَاللَّهُ أَوْلَى بِهِمَا فَلا تَتَّبِعُوا الْهَوَى أَنْ تَعْدِلُوا وَإِنْ تَلْوُوا أَوْ تُعْرِضُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيراً ﴾(٢٧).

ومما يشد الانتباه إلى إعمال العدل والقسط في أمور الاعتقاد أن يقترن وصف "أولي العلم" بلفظ الجلالة وبالملائكة في قوله تعالى :

﴿ شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لا إِلَهَ إِلا هُوَ وَالْمَلائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قَائِماً بِالْقِسْطِ لا إِلَهَ إِلا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ ﴾(٢٨).

وأحسب أن هذا كاف في أن يوقفك على أن التقويم والتقدير في شئون التعليم المدرسي ليس عملاً مهنيًا فنيًا فحسب؛ وإنما هو عمل ديني وأخلاقي يجب أن يتبرأ الذين يمارسونه من شوائب الهوى، وشائنات الباطل في الفكر وفي القول وفي السلوك.

ولابد لي قبل الانتقال إلى الحديث عن تقنيات التقويم وفنياته أن أستحضر هنا عدول كثير ممن يكتبون عن التقويم في شئون التربية والتعليم – الآن – إلى مصطلح "التقدير" بدلاً من "التقويم"، حيث يبدو لي أن التيار الأحدث في تقويم عمليات التعلم يشار إليه بمصطلح "التقدير المؤسس على الأداء" Performance-based Assessment أداء المعلم، وأداء الطالب، وأداء المؤسسة .. قرينة هذه الخاطرة هي أن الطبعة الرابعة من موسوعة بحوث التدريس التي تصدر كل عشر سنوات قد خلا فهرس محتوياتها، مثلما خلا الفهرس التفصيلي للموضوعات من ذكر كلمة Evaluation واستبدلت بها كلمة Assessment في كل الأحوال(٢٩).

والراجح عندي أن شيوع هذا المصطلح، والتقليل – نسبيًا – من استخدام مصطلح التقويم Evaluation يعود إلى ما يلي:

---

(٢٧) السورة (٤) النساء : ١٣٥.

(٢٨) السورة (٣) آل عمران : ١٨.

(29) American Educational Research Association. Handbook of Research on Teaching. Edited by Virginia Richardson. New York, Macmillan, 2001, 1228 page.

- اخـــتلاف وجهـــات النظر فيما يعتبر قيمًا أو غير قيمٍ في التعليم المدرسي؛ تــبعًا لاختلاف "المرجعية الفكرية العليا" Paradigm، التي ينتمي إليها من يمارسون عمليات تقويم أنظمة التعليم. ويتجلى هذا التباين بصورة واضحة فيمـــن يتبنون في التقويم "المنهج الأمبيريقي التحليلي"، ذا الصرامة العلمية، ومـــن يتبـــنون المنهج "الرمزي الثقافي" الذين ينادون في التعليم بالبحوث الكيفية النوعية Quanlitative Research التي يعتمد فيها على أن يقوم المـــبحوثون أنفســـهم بتفســـير نتائج البحوث، وتأويل دلالاتها على نحو ما يصـــنع فـــي بحـــوث "الإثنوجرافيا".. ويختلف أنصار هذين المنهجين في البحـــث والتقويم مع أنصار "النظرية الناقدة" في الفكر التربوي بعامة، وفي التقويم التربوي بخاصة.
- إحســـاس قوي لدى كثير من التربويين بأن التقويم الكمي الذي يعتمد على أدوات مقنـــنة، أو شـــبه مقنـــنة، يدعي لهـــا الصدق والثبات، ويُطمح من خلالها في تحويل التربية Education إلى علم تحكمه نظريات عامة على نحـــو ما هو حادث في العلوم الفيزيقية أمرٌ مستحيل. وفي أفضل الأحوال صـــعب المنال؛ لأسباب عدة تتصل بطبيعة المتغيرات الإنسانية ذات الأثر الفاعل دائمًا في نتائج التقويم...

ولهـــذا فـــإن التيار الأحدث في التقويم يؤثر مصطلح "التقدير" على مصطلح "الـــتقويم"؛ لأن الـــتقدير من شأنه أن يتلبس دائمًا بالقيم والمعارف والتوجهات لدى القائميـــن بالـــتقويم، وهـــي ضرورات إنسانية لا فكاك منها، ومصطلح التقدير أدق وأنسب في التعبير عن هذا الموقف ومقتضياته.

ماهية التقويم:

يخـــتلف تعريف التقويم – كما قلت قبلاً – تبعًا للمدرسة الفكرية التي ينتمي إلـــيها مـــن يقومـــون بالتقويم، ووفقًا للموضوع أو الكيان المراد تقديره أو تقويمه. ويمكـــن لمعـــرفة ماهية التقويم أن نفرق بينه وبين البحث Research فنقول: "إن

الــتقويم جهــد مــنظم لجمــع معلومــات عن كيان أو كيانات : برامج التعليم، أو المعلميــن، أو المتعلمين، أو المواد التعليمية، أو الإدارة المدرسية، بهدف الوصول إلى إصدار أحكام قيمية على الموضوع الذي تتجه العناية إلى تقييمه.

ويتمايز "التقويم" عن "البحث" بأن مناط العناية في "التقويم" ينصب على تقديم معلومات عن موقف معين؛ دون تأكيد كبير على تقديم معلومات يمكن تعميمها عَبرْ الأوقات والسياقات؛ فتقويم برامج التعليم (مثلاً) يركز فيها الفاحصون –عادة– على تقويــم المنهج في مكوناته : الأهداف، والمحتويات، واستراتيجيات التعليم، وأساليب تقويم أداءات الطلاب الذين انتظموا في تعلم هذا المنهج، ولا يهتم في تقويم البرامج بتقيــيم الهيــئة التعليمــية، أو بتقويم مستويات أداء الطلاب، وإصدار أحكام قيمية علــيها، وهــذا القــول لا يعني أن الباحثين في تقويم برنامج ما، محظور عليهم أن يســتعينوا بآراء المدرسين، أو بتقدير أداءات الطلاب في البرنامج، ولكن معناه عدم إصـــدار أحكــام علـــى هــؤلاء الأفراد من المعلمين أو الطلاب تحت مسمى تقويم الــبرنامج، وإنمــا يقتصر استعمال المعلومات التي أخذت منهم على تقييم البرامج التــي شــاركوا فــيها، أما تقييم هيئات التدريس، وتقييم أداء الطلاب فهما مبحثان مستقلان عن البرنامج، وتستخدم فيهما تقنيات معينة(٣٠).

ويــزعم "كرونــباك Cronback" أن ثمة اتفاقًا عامًا على أن التقويم المنظم لبرامج التعليم يشكل فحصًا علميًا منظمًا Disciplined Inquiry. ويرى آخرون أن الــزعم بــأن الصــورة التــي يجُــرى بها تقويم البرامج، ومدى اعتمادها على منهجيات العلم الاجتماعي لا تزال موضع اختلافات كبيرة(٣١).

ويفــترق **الــتقويم** عــن **القــياس Measurement** بأن القياس عمل فني خــالص، توجــه العــناية فيه إلى المعلومات وتنظيمها، ولكن لا تصدر فيه أحكام قيمــية، وهذا يعني أن القياس متحرر من القيمة Value Free. ويتمايز **البحث** عن

---

(30) Marvin C. Alkin and Ernest R. Hause. "Evaluation of Programs". Encyclopedia of Educational Research. 6th Edition, edited by Marin C. Aklin. New York: Macmillan, 1992, pp. 462-463.

(31) Ibid., p. 463.

التقويم والقياس بأن المعلومات التي يتم الحصول عليها فيه تكون دائمًا معتمدة على اختبار إحدى النظريات، والتحقق من مدى صدقها، أو تكون مهيئة لتوليد نظرية جديدة [٣٢]. ومغزى هذا الفرق هو أن البحث يعني فيه بالوصف والتفسير ومحاولة التنبؤ بعيدًا عن إصدار أحكام قيمية.

وأحسب أن هذه الاختلافات في رؤية "التقويم" والبحث والقياس مستقلاً أحدها عن الآخرين. مردها إلى الخلط في مستوى الرؤية، وفي طبيعة الموضوع الذي يتناوله الباحثون، وفي الغرض الذي يراد تحقيقه من خلال البحث.

ويمكن أن نخلص مما سبق من تمايزات إلى تقرير أن مصطلح البحث Research هو المظلة العامة. وإن كان يكثر الخلط بينه وبين مصطلحات أخرى في اللغة الإنجليزية مثل Inquiry، Investigation، وأزكي أن يكون المقابل العربي لكلمة Inquiry هو "التنقيب التربوي" وهو مستوى في البحث يتصف بالعمق على النحو الذي يجري في التنقيب عن المعادن وعن الآثار وعن النفط.

و"التنقيب" بالحفر والغوص في الأعماق مستوى من مستويات البحث؛ ففي القرآن الكريم نقرأ قول الله تبارك وتعالى:﴿فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَاباً يَبْحَثُ فِي الأَرْضِ﴾[٣٣]

أما كلمة Investigation فأرى أن يكون المقابل العربي لها لفظة "الفحص" وهي لفظة تستعمل في بعض البلاد العربية، إذ تطلق اللفظة على الاختبار فيقال الفحص النهائي للثانوية العامة، وهكذا.

وأنهي هذه الفذلكة بتقرير أن "التقويم" نوع خاص في البحث التربوي يتجه إلى عمل معين ومؤقت، وأن "القياس" أداة من أدوات البحث يتم الاعتماد عليها في البحوث التي تصمم على أن يكون منهج البحث فيها هو المنهج التجريبي Experimental Method أو شبه التجريبي Quasi-experimental.

---

(٣٢) طاهر عبدالرازق. رؤية عامة للتقويم التربوي. مجلة مستقبل التربية العربية، العدد الثامن، ١٩٩٦، ص ١٥٨.

(٣٣) السورة (٥) المائدة : ٣١.

التقويم من منظور إسلامي :

الـــتقويم مـــن منظور إسلامي عمل عقلاني ومهني وأخلاقي، يراد منه تقدير الخطـــوات والجهـــود والأعمـــال التـــي بذلت في نسق التعليم المدرسي في جوانبه المخـــتلفة، ســـواء فـــي ذلك مدخلات النسق، وعملياته ومخرجاته. ومعنى هذا أن التقويم لا يقتصر على تقويم المتعلمين – وحدهم – على النحو الذي تمثله اختبارات نقـــل الطـــلاب من صف دراسي إلى آخر، وامتحانات الشهادات العامة في مراحل التعلـــيم وأنواعـــه المخـــتلفة؛ وإنما ينصرف التقويم إلى جميع الجوانب التي تتصل بالمتعلمين اتصالاً مباشرًا أو غير مباشر.

وينبغي أن يكون التقويم **عملية مستمرة**، وليست موسمية. ويستهدف التقويم بعامـــة إصـــلاح مـــا يقـــع داخل النسق من أخطاء وتصحيحها، ومعرفة الجوانب الإيجابـــية في مسيرة النسق التعليمي وتدعيمها، والكشف عن النواقص في مدخلات الـــنظام أو عملـــياته لاســـتكمالها وزيادة فاعليتها لتصب جميعها في النواتج النهائية للنســـق التعليمـــي. وإزاء ضخامة نسق التعليم المدرسي وتعقده فإن تساؤلات كثيرة تـــثار حولـــه مـــثل: مـــن الذيـــن يقومون بعمليات التقويم؟ وما الوسائل والأدوات والأســـاليب التي ينبغي استخدامها في كل مكون؟ وهل يتصور أن يتم تقويم النسق بصـــورة كلـــية شـــاملة؟ أو أن الأيسر والأنفع هو تقويم المكونات واحدًا واحدًا؟ ثم تضم نتائج تقويم المكونات والأجزاء لتشكل الصورة العامة لتقويم النسق كله، وهذا ما سنوجز الإجابة عنه فيما يلي :

أشكال التقويم وأغراضه:

تـــتوزع أشكال التقييم التربوي وأغراضه على متصل زمني يمتد منذ لحظة الـــبَدْء فـــي تحديـــد غايـــات التعليم، وتعيين أهدافه وأغراضه، ويستمر مع اختيار المحـــتويات والأنشطة التي يتم تعليمها، وتحديد استراتيجيات التدريس بهدف اختيار الاســـتراتيجيات التـــي من شأنها أن تحفز المتعلمين إلى التفكير الذي من شأنه أن يـــؤدي إلـــى التغيـــير، في الجانب العقلوجداني، وفي الجانب المهاري، وفي جانب السلوك الفعلي، الذي ينهض به المتعلمون في مواقع مختلفة في حياتهم.

وقــد جــرى العرف التربوي على تصنيف التقويم إلى ثلاثة أصناف رئيسية هــي: (١) **التقيــيم البنائي أو التكويني أو التشكيلي** Formative evaluation، (٢) **التقيــيم الإجمالــي أو النهائي** Summative evaluation، (٣) **التقويم ذو الأثر الرجعي** Expost Facto evaluation . ولكل منها دوافع وأغراض.

(١) التقويم البنائي :

الــتقويم البنائي يمارس في أثناء تشكل الأعمال، ووقوع الأحداث. وفي أثناء القيام بالعمليات، أو التخطيط للقيام بها، إنه التقويم الذي يهدف إلى تصحيح المسيرة أولاً بأول، أي أنه تقييم يكون – دائمًا – مصاحبًا للعمل أو لحدوث عمليات التغيير. والهــدف الجوهري لهذا النوع من التقويم، هو **تحسين الأداء**: تحسين أداء الأفراد، وزيــادة كفــاءتهم – معلميــن ومتعلمين ومعاونين – في القيام بأدوارهم في مسيرة التعلــيم. ولا تقتصــر العــناية في التكوين البنائي على تحقيق أغراض آنية، وإنما يــنظر فــيه دائمًــا إلى تهيئة الكيان (المعلم / المتعلم / المنهج) لأداء أغراض في المســتقبل تحقق وظائفه، وتسهم في فاعلية النسق التعليمي بعامة. وقد يفيد في هذا الصدد أن أذكر لك أمثلة توضيحية:

المــثال (١) : في تقويم غايات التعليم، وأهداف المناهج يجب قبل الانتقال إلى إعداد المناهج أن تقوَّم الغايات والأهداف في ضوء ما يلي:

- مــدى ملاءمــة الأهــداف لترســيخ ثقافــة المجتمع، وصيانة قيمه الدينية والروحية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
- مــدى اهتمام الأهداف بالتوجه إلى جعل التعليم وسيلة للحراك الاجتماعي، وتنمــية الثروة البشرية والمادية في المجتمع. وليس مصدرًا لزيادة البطالة في المجتمع.
- مدى انسجام الأهداف بعضها مع بعض؛ بمعنى: هل في الأهداف ما يؤكد ذاتــية الفــرد ونفعــه على حساب تأصيل قيم المجتمع وثوابته؟ هل تتسق أهداف التعليم في مراحله المختلفة من حيث التوجهات الأساسية؟

• مــدى حداثة الأهداف، وملاءمتها لمقتضيات التقدم العلمي والتقني الحادث في العالــم.

المثال (٢) : عند اختيار محتويات المناهج وتنظيمها: يكون التقويم البنائي من خلال تطبيق المعايير التالية :

• معــيار **التوازن** (Balance) ويكون تطبيقه بالتساؤل عن مدى ما يبدو في المواد والمحتويات المختارة من توازن بين ما يطلق عليه الاستنارة العلمية Scientific Literacy والاستنارة الثقافية الاجتماعية Cultural Literacy.

• معــيار **التنظيم** (Organization) ويتم إعماله من خلال التساؤل: هل تم تنظــيم محــتويات المنهج رأسيًا وأفقيًا بصورة تسمح بأن تدعم محتويات المــنهج بعضــها بعضًــا؟ بعــبارة أخــرى: هل روعي في **بنية المنهج** Structure بعامــة وفي بنية كل مقرر أو نشاط تنظيمها بحيث ييسر تعلم السابق منها تعلّم ما يليه، وبحيث يؤكد اللاحق ويرسخ تعلّم ما سبقه؟

• معــيار **القابلية للتعلم** (Learnability) ومغزاه أن تكون المواد المختارة فــي محــتويات المــنهج مما يحتمل أن يتعلمه الفرد المتوسط في المجتمع الــذي يســتهدفه المنهج. وتطبيق هذا المعيار كان يعتمد في الماضي على الآراء الشخصــية لأعضــاء الفريق الذي يقوم بوضع المنهج أو تطويره؛ ولكــن اســتخدامه الــيوم يجــب أن يعتمد فيه على الدراسات العلمية في مجالات علم نفس النمو وعلم نفس التعرف Cognitive Psychology . وأقــرب مــثل يضرب في هذا الشأن انفكاك عمر التعلم Learning age عــن العمــر الزمني للمتعلم؛ على نحو ما قال به Bruner في الاستعداد للتعلم وحدثتك عنه في موضع سابق في هذا الكتاب (٣٤).

المــثال (٣) : في استراتيجية التدريس: قلنا – قبلاً – في أكثر من موضع إن الــتدريس لــيس غاية في ذاته؛ وإنما يراد منه أن يكون وسيلة لاستنفار عمليات

---

(٣٤) راجع ص ٥٦ في هذا الكتاب.

التفكير لدى المتعلمين، وهي السبيل الوحيدة الآمنة لإحداث تغييرات "عقلوجدانية" ومهارية وسلوكية فيمن يتعلمون.

والتقويم البنائي يستهدف تمكين المتعلمين من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المستهدفة في أثناء عمليات التدريس والتعلم؛ إنها مرحلة "التنمية" في خطة الوحدة التعليمية، أو الدرس، التي عرضناها في موضع سابق [35]

ويتم التقويم في هذه المرحلة بتتبع أداءات المتعلمين، ومحاولة تعزيز ما هو إيجابي فيها، وتصحيح الخاطئ أولاً بأول، وبطريقة لا تشعر المتعلمين بالدونية أو النقص، أو تدعو لإحباطهم؛ إنها الفرصة التي تتاح فيها للمتعلمين أن يتعلموا بأنفسهم من أخطائهم، وأن يتعلموا من أخطاء بعضهم بعضًا؛ عن طريق ملاحظة "المتعلم الفرد" الواعية لأدائه، وأداءات زملائه، ومحاكاة النمط الجيد في الأداء. ويلجأ في التقويم البنائي إلى وسائل شتى منها: التساؤل، والمحاورة، والنقد، وتمثيل الدور الحقيقي أو الافتراضي، والاختبارات التي تختلف في طبيعتها، ومستواها، وتنظيمها عن الاختبارات التي تستخدم في التقويم النهائي (الفحص النهائي أو الامتحانات)، وعلى المدرسين في التقويم البنائي أن يحرصوا على تشجيع الطلاب، وزيادة ثقتهم في أنفسهم، وتحمل بعض الغموض، والسعي للكشف عن أسبابه، إنه موقف؛ مهمة المدرس فيه هي معاونة المتعلمين على بناء أنفسهم من خلال مواقف تتكرر في سياقات مختلفة.

ولا ريب أن عرض هذه الأمثلة للتقويم البنائي يوحي بأنها عمليات متناثرة مختلفة لا يرتبط بعضها ببعض، ويصطنع في كل منها وسائل للتقويم مختلفة عما يستعمل فيما عداه.

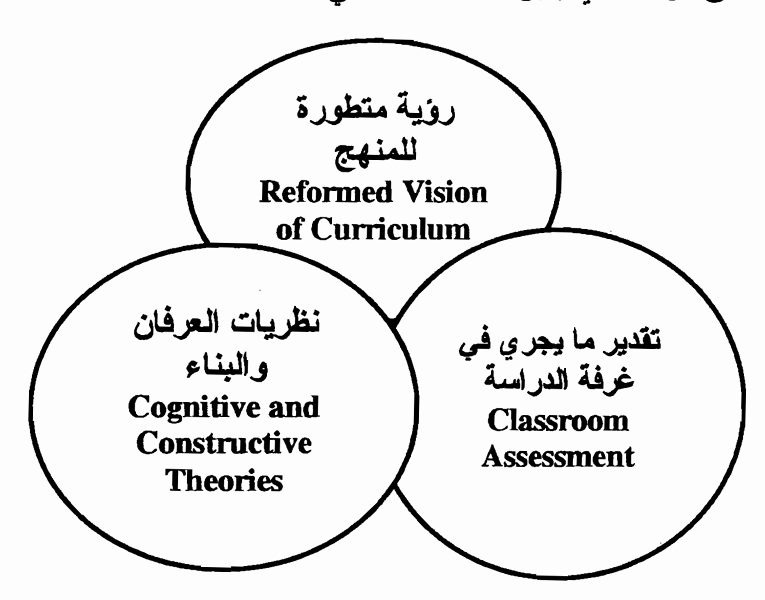
* صيغة بازغة:

وفيما نشر أخيرًا عن التقويم البنائي لعمليات التدريس والتعلم بزغت صيغة فكرية بنائية Constructivist Paradigm تقلل من الحيرة التي تبعثها الأمثلة السابقة. وتجمع هذه الصيغة بين مبادئ تتألف من نظريات المناهج، ومن أساسيات النظرية البنائية في التعلم، ونظريات التقويم البنائي التكويني.

---

(٣٥) راجع ص ص ٢٦٠-٢٦١ في هذا الكتاب.

وقد عرضت هذه الصيغة في شكل بياني، يشير إلى العلاقات بين مكوناتها، وذلك على الوجه الذي يعبر عنه الشكل التالي(٣٦):



صيغة "بنائية بازغة" للمبادئ المشتركة بين نظريات المنهج، والنظريات السيكولوجية، وتقدير ما يجري في غرفة الدراسة.

يمثل الشكل السابق ثلاث دوائر متشابكة ومتداخلة لا تنفك إحداهما عن الأخريين. وقد خصص لشرح المفاهيم والمبادئ المشتركة بين مسميات الدوائر الثلاث فصل كامل في الموسوعة المشار إليها، وسوف أحاول في الفقرات التالية إيضاح المكونات الأساسية في كل دائرة؛ لترى مدى التداخل بين المفاهيم والمبادئ المشتركة بين عمليات التعلم، ونظريات المنهج، ومبادئ التقويم.

* نظريات التعلم البنائي والعرفاني:

استخلصت من هذه النظريات المبادئ التالية:

---

(36) AERA. Handbook of Research on Teaching. 4th edition, op.cit, p. 1074.

(١) القدرات الذهنية تُنمي في مواقف اجتماعية وثقافية.

(٢) إن المتعلمين يبنون معارفهم وتصوراتهم الذهنية من خلال سياق اجتماعي.

(٣) تعلمُ ما هو جديد يتشكل من خلال القبليات العرفانية والمنظورات الثقافية.

(٤) أن التفكير "الذكي" يتضمن أن يُعْمِل الفرد قبلياته العرفانية (Metacognition) في تعلم ما هو جديد، وأن يراقب تعلمه وتفكيره بطريقة ذاتية.

(٥) الفهم العميق [أو الاستيعاب] عملية منظمة، وتحققها يدعم انتقال أثر التعلم من موقف إلى موقف.

(٦) الأداء العقلي Cognitive performance يعتمد على المعطيات والتوجهات السابقة لدى الفرد، وعلى هُويته الشخصية.

* الرؤية المتطورة للمنهج:

تم استخلاص عدد من المبادئ من الكتابات حول المنهج، ومن نتائج البحوث التي أجريت في شأنه، وكان من أبرزها ما يلي:

(١) كلُ الطلابِ قادرون على التعلم.

(٢) المواد التي يتحدى فهم مُحتوياتها الطلابَ هي المواد التي يستهدف فيها ومنها تنمية مهارات التفكير العليا وحل المشكلات.

(٣) على الرغم من حقيقة تنوع خلفيات المتعلمين ومستوياتهم فإن الطلاب جميعًا يجب أن يمنحوا فرصًا متكافئة في تعلم الأنظمة المعرفية المختلفة.

(٤) يجب أن يُنشِّيء المنهجُ المتعلمين تنشئة اجتماعية، وذلك من خلال انتظامهم في معرفة الخطاب والممارسات المختلفة في الأنظمة المعرفية الأكاديمية.

(٥) العلاقة بين التعليم داخل المدرسة والتعلم خارجها حقيقة واقعية صادقة.

(٦) يجب أن يُحرص في المنهج على تشجيع التوجهات المهمة والعادات العقلانية لدى الطلاب.

(٧) تفعيل الممارسات الديمقراطية في المدرسة يتطلب عناية من المجتمع المحلي تتمثل في تجليات الحياة الديمقراطية في المجتمع المحلي.

*** تقدير أحداث الصف الدراسي:**

تجدر الإشارة إلى أن نظام التقدير الذي استخلصت منه المبادئ التي ضمنت في الصيغة الجديدة تمَّ تطويره في مركز "بيركلي" لبحوث التقويم والتقدير في جامعة كاليفورنيا. ويمثل هذا النظام تصورًا فكريًا Idealization ولا يزعم من وضعوه أن المدرسين سوف يطبقون عمليات التقدير الواردة في هذا النظام دون تدريب على تقنيات التقدير الجديدة، ودون معاونتهم على تمديد وتوسيع المعارف التي تتضمنها المواد الدراسية المختلفة، ووصلها بالواقع الاجتماعي والثقافي المعيش، ومعاونتهم كذلك في اكتساب الخبرات فيما يطلق عليه الآن "التعليم البنائي"(٣٧) Constructive Pedagogy.

وقد استخلصت من نظام التقدير هذا **المبادئ التالية**:

(١) المهمات التي تتحدى المتعلمين تثير لديهم مستويات عليا للتفكير.

(٢) يجب أن يتوجه التقدير إلى "عمليات التعلم" مثلما يتوجه إلى مخرجاته ونواتجه.

(٣) عملية التقدير لما يقع في الصف عملية مستمرة تتكامل وتكمل التعليم Instruction.

(٤) تقدير ما يقع في الصف الدراسي يستخدم في تشكيل وتعضيد تعلم الطلاب.

(٥) يجب أن تكون التوقعات التي يتوخى "التقدير" حدوثها في التعلم داخل الصف الدراسي مرئية للطلاب.

(٦) يجب أن ينشط الطلاب لتقدير أعمالهم الخاصة تقديرًا ذاتيًا.

---

(37) Op.cit., pp. 1081-1082.

(٧) الـــتقدير الذي ينصب على مجريات الصف المدرسي يجب أن يتوجه لتقييم التدريس، وتقييم تعلم الطلاب في آن واحد.

هذا، ولست أبالغ إن قلت إن المبادئ المشتركة والموحّدة لما يجب أن يتوجه إلـــيه التقويم/ التقدير "البنائي" على النحو الذي لخصناه هنا تدعم ما قلناه قبلاً – في هـــذا الكـــتاب– عن ضرورة أن تتناسج في عمليات التدريس والتعلم منظومة ثلاثية الأبعـــاد؛ تـــتألف مـــن طبـــيعة المادة المتعلمة في بنيتها وتنظيمها Structure of knowledge، والبنية الذهنية للمتعلمين Intellectual structure ثم استراتيجيات التدريس التي من شأنها أن تثير عمليات التفكير لدى المتعلمين؛ كي تنتج تعلمًا (٣٨).

٢- التقويم النهائي: Summative evolution:

يحدث هذا التقويم – عادة – عند محطات مِفْصلية – نسبيًا – في حركة نسق التعليم المدرسي مثل نهاية الفصل المدرسي أو نهاية العام المدرسي، وفي امتحانات الشـــهادات العامـــة (الابتدائـــية – الإعدادية – الثانوية العامة) هذا بالنسبة للطلاب. ويحـــدث الـــتقويم النهائـــي للمعلمين كل عام متمثلاً في التقرير الفني الذي يضطلع بـــإعداده عـــن أداء المعلـــم المشرفُ الفني وناظرُ المدرسة ... ويتم التقويم النهائي لمشـــروعات وبـــرامج التعليم التي تمولها أو تشارك في تمويلها هيئات أجنبية في صورة منح لبعض الدول.

والأهـــداف التـــي يُـــتوخى تحقـــيقها من التقويم النهائي للطلاب هي معرفة مســـتويات أدائهم في المواد الدراسية المختلفة، وتقديرها تقديرًا رقميًا، من شأنه أن يمـــثل مثوبة أو عقابًا للطالب، وتتدرج هذه المثوبة من حد أدنى (نسبة مئوية) إذا لم يصـــل إلـــيه الطالب يعتبر فاشلاً في المادة أو المواد الدراسية، وحد أعلى يمكن أن يـــتجاوزه الطالـــب إن أدى –فـــي بعض الدول– امتحانًا في مادة أو أكثر – رفيع المستوى. وتلك ممارسة برزت في السنوات العشر الأخيرة في بعض الدول العربية.

---

(٣٨) راجع في هذا الكتاب ص ص ٢٣٣-٢٣٤.

ويترتب على مدى نجاح الطالب في التقويم النهائي قبوله أو عدم قبوله في مرحلة تعليمية تالية للمرحلة التي اجتازها بنجاح، وقبوله أو عدم قبوله في نوع من أنواع التعليم في المرحلة التالية (مهني – تقني – عام) فيما قبل التعليم الجامعي، وقبوله أو عدم قبوله في بعض الكليات الجامعية لمن أنهوا مرحلة التعليم الثانوي.

نقد الممارسات الراهنة في تقويم المتعلمين :

هذا، وتوجه نقود كثيرة إلى الممارسات التعليمية الحالية التي تستخدم في تقويم الطلاب – بنائيًا ونهائيًا – ولعل أبرز ما يعترض به على الإجراءات الحالية في تقويم الطلاب، هي ما يلي:

(١) اقتصار الاعتماد في التقويم على الجانب المعرفي، وقصر هذا الجانب على ما يتصل بالحفظ وتراكم المعارف في ذهن الطالب بطريقة زيادة الرصيد المعرفي على نحو ما هو حادث، في أرصدة الأموال في البنوك، وذلك دون رعاية لتوظيف هذه المعارف، وحسن استخدامها، واتخاذها وسيلة لتوليد معارف جديدة ومتجددة.

(٢) قصر أدوات التقويم على الامتحانات التحريرية التقليدية، وتنحية أدوات أخرى مثل الامتحانات الشفوية التي تكشف عن قدرات الطلاب في التفكير، وفي البيان، وفي تنظيم البراهين، وتعدد أنماطها.

(٣) ومع زيادة أعداد الطلاب لجئ إلى استخدام ما يسمونه الاختبارات الموضوعية، واختبار "اختيار الإجابة" من عدد من الإجابات التي تذكر في نص السؤال. ويتباهى المسئولون عن الامتحانات بهذا النمط من الأسئلة، وهو نمط تمت استعارته من ثقافات أخرى. وتزخر المؤلفات التربوية الأجنبية بأوجه النقد لهذه الاختبارات تأسيسًا على حقيقة أنها تتوجه إلى اختبار أدنى العمليات العقلية : "التذكر" دون محاولة للكشف عن مدى استحواذ الطلاب على مهارات التفكير العليا.

(٤) ويتمثل الفساد الجوهري في الامتحانات العامة في بعض الدول العربية في أن نـــتائج الامتحانات تسفر عن توزيع غير طبيعي لمستويات الطلاب في نـــتائج هذه الامتحانات؛ إذ أن نسبة كبيرة منهم تحصل على درجات تزيد علـــى ٩٠% من درجة الامتحان النهائي – وتلك أمارة قاطعة على أن هذه الامـــتحانات تفـــتقد إلـــى خصيصـــة قدرة الامتحان على فرز المستويات المختلفة لأداءات الطلاب.

ومـــن دلائـــل ســـوء الامتحانات النهائية في بعض الدول العربية حصول بعـــض الطلاب في امتحان الثانوية العامة على مجموع وصلت نسبته في العـــام الدراســـي الحالـــي (٢٠٠١-٢٠٠٢م) إلـــى ١٠٦% !! وتلك حالة تـــناقض مبدأ "المنحنى الطبيعي" في توزيع القدرات البشرية، وخاصة مع ضـــخامة أعداد الطلاب الذين يؤدون الامتحان (وصل في بعض السنوات في مصر إلى نصف مليون).

(٥) وممـــا يؤكد فشل نمط الامتحانات الحالية أن الطلاب الذين يحصلون على درجـــات ممـــتازة فـــي امـــتحان الثانوية العامة، ويقبلون على أساسها في الكلـــيات الجامعـــية، يفشـــل معظمهم في اجتياز امتحان الفرقة الأولى في الكلـــيات الجامعـــية، ويضطرون إلى التحول عن هذه الكليات إلى كليات أخـــرى. ومغزى هذا هو أن امتحانات الثانوية العامة عاجزة عن التنبؤ بما يمكن أن يجيد الطالب أداءه في المستقبل، وتلك خصيصة أساسية في مدى صدق الامتحانات.

وحيـــن نتأمل الظروف والملابسات التي تحيط بالتقويم النهائي للطلاب نلحظ ما يلـــي:

- زيـــادة كبـــيرة فـــي أعداد الطلاب المتقدمين للامتحانات العامة كل عام، بصـــورة تصـــعب معهـــا الســـيطرة على إجراءات الامتحانات، وتستنفر لحمايتها قوات الشرطة وأجهزة الأمن في الدولة.

- اتجـــاه عـــام لدى معظم أولياء الأمور ومعظم الطلاب يشير إلى أن غاية التعلـــيم المدرســـي عـــندهم ليست "التعلم" وزيادة الكفاءة العقلية والفاعلية الاجتماعـــية لـــدى الطـــلاب؛ وإنما هي الحصول على أعلى الدرجات في الامـــتحانات بوسائل مشروعة أحيانًا وغير مشروعة أحيانًا أخرى؛ تتمثل فـــي الغش الفردي، والغش الجماعي، الذي يشارك بعض أولياء الأمور في تدبيره وتنفيذه.
- تـــتخذ بعض الجهات المسئولة عن التعليم مركزيًا من الامتحانات النهائية، وخاصـــة الـــثانوية العامة، مجالاً للدعايات السياسية التي من شأنها تثبيت بعـــض المســـئولين فـــي وظائفهم لسنوات طويلة من شأنها تجميد أوضاع التعلـــيم، واستبداد فرد أو جماعة باتخاذ قرارات مصيرية في شئون سياسة الـــتقويم النهائـــي للطلاب. والمؤسف في هذا الصدد هو وصول الحال في شـــأن الامـــتحانات إلـــى جَعْلِهـــا "معـــركة" صحفية سنوية، يستنفر فيها المحاربون من الكتاب وأساتذة التربية – بدوافع شتى – فتصبح الامتحانات "حديـــث المديـــنة" و "أم المعارك" ويبقى الحال دائمًا على مـــا هـــو عليه مـــن السوء.

وأتصـــور أن **إصـــلاح الخلـــل** في شئون التقويم النهائي للطلاب يتمثل في السعي الحثيث من كل المعنيين بالتعليم إلى تحقيق ما يلي:

- اتخاذ كل الوسائل والطرق لإعادة **الثقة المفقودة** بين المعلمين العاملين في خطـــوط الإنتاج التعليمي والسلطة المركزية المشرفة على التعليم. وأمارة فقـــدان الـــثقة بيـــن الطرفين زيادة عدد القضايا المرفوعة في بعض البلاد العربـــية من المعلمين ضد الوزارة المركزية لافتئات الوزارة على حقوقهم بتوقـــيع عقوبات عليهم دون تحقيق أو مساءلة، وحين يصدر القضاء حكمه بإنصـــاف المعلمين، تنفذ الوزارة ما يقضي به حكم القضاء لمدة أسبوع أو يـــزيد، ثم تعيد توقيع العقوبة على المعلم، فيضطر للجوء إلى القضاء مرة ثانية، والحكمة تقتضي أن تتوقف لعبة "شد الحبل" بين الوزارة والمعلمين.

- أن تسعى الوزارة المركزية للتعليم إلى تفعيل الدور التربوي الذي ينبغي أن تقوم به المدارس فعلاً، فالحادث – الآن – هو أن مسئولية التعليم قد انتقلت إلى المنازل في صورة الدروس الخصوصية التي تثقل كاهل الأسرة. والسبيل إلى ذلك هي أن توفر الدولة للمعلمين الدخل المادي المشروع الذي يحفظ كرامتهم، ويوفي بمطالب حياتهم الاجتماعية، ويقيهم الوقوع في المآزق التي لا تتفق مع مهنية التعليم، ويواكب هذا محاسبة مهنية عادلة للمقصرين والمنحرفين من المعلمين.
- تطبيق نظام الإدارة اللامركزية لشئون التعليم، والنظر في جعل الامتحانات في الثانوية العامة جهوية، تخفيفًا للأعباء البشرية والمادية، وتفاديًا للأخطاء والانحرافات التي كشفت عنها الممارسات المركزية في وضع الامتحانات وتوزيعها وتصحيحها.
- أن تشرع كافة الجهات المعنية بالتعليم في جعل تطوير التعليم في البلاد العربية والإسلامية، قضية أساسية تظل – دائمًا – مطروحة على جدول أعمال كل الهيئات والأجهزة، في ضوء أنها قضية "مجتمعية – مهنية" وأن تستقصي الجهات المسئولة (الوزارة والجامعات ومراكز البحوث) خبرات الدول الأخرى في تطوير التعليم للوصول إلى إقرار نماذج "عربية إسلامية" لتطوير التعليم، يكون من شأنها تأصيل الهوية الثقافية الإسلامية في عقول ووجدانات الأجيال الناشئة مع مسايرة التقدم العلمي والتقني، والإسهام فيه بفاعلية.
- أن تتوقف الدول العربية والإسلامية عن جعل التعليم مادة للوجاهة السياسية، والدعاية لوزراء التعليم فيها، وأن يعهد بتقويم الأنظمة التعليمية إلى جهات علمية محايدة، ويقتصر دور "الوزارة" المركزية وأجهزتها على تقديم المعلومات التي تطلبها "الهيئة المحايدة"؛ ذلك أن وزارات التعليم هي صانعة الخبز الثقافي والتعليمي ؛ وصانعة الخبز لا تعيبه.

- تدعـــيم نقابات وجمعيات المعلمين في البلاد العربية والإسلامية، وذلك بأن تـــرفع سلطات الحكم في الدولة يدها عنها، وألا تعتبرها إدارة من إدارات الحكـــم، وأن تـــتفرغ هـــذه النقابات والجمعيات للقضايا المهنية في مسيرة التعلـــيم، وللدفاع عن الحقوق المشروعة لأعضاء هذه النقابات والجمعيات. ويتصـــل بهـــذه التوصـــية ويكملهـــا تشجيع جميع المعنيين بالتعليم لتفعيل الأدوار التـــي تقوم بها الجمعيات المهنية الأهلية في مجال التربية والتعليم، ورفـــع الوصاية التي تفرضها بعض الدول على هذه الجمعيات، والامتناع عـــن التدخل في شئونها، وعن تأجيج النزاعات التي قد تنشأ بين أعضائها، ليـــتولى أعضاء كل جمعية حل مشكلاتهم بأنفسهم في جو ديمقراطي بعيدًا عـــن ممارسات القهر، والاستقطاب، والاحتواء، والاستعداء التي يقوم بها ممثلو السلطات الحاكمة.

التقويم النهائي للعاملين في التعليم :

يخـــتلف الأسلوب الذي يتبع في تقويم المعلمين تبعًا لتصور القائمين بالتقويم لطبـــيعة عمل المدرس؛ وذلك حيث يتصور بعض الناس أنه – موظف عام – شأنه شـــأن العامليـــن في مصالح الدولة الأخرى، تصدر إليه تعليمات لينفذها، ويثاب إن أحسن تنفيذها، ويعاقب إن أساء التنفيذ.

ويتصور آخرون أن التدريس مهنة تحتاج إلى معرفة نظرية منضبطة، وإلى ممارســـات ذات إجـــراءات وقيود تفرضها المعارف العلمية والممارسات العملية، وإلى أخلاقيات في السلوك تراكمت في المهنة، وتم التعارف على ما هو طيب فيها وما هو خبيث، وكادت أن تكون موثقًا غير مكتوب أو مكتوب.

وفـــي ضـــوء هذا الميثاق يتم إصدار الأحكام على أداءات المعلمين، ويقوم بالـــتقويم والحكـــم زملاء في المهنة، وليسوا مجرد إداريين، أو قانونيين. هذا، وقد ســـبق لنا أن وصفنا التعليم بأنه عِلْمٌ من علوم الأداء أو الممارسات، يلتئم فيه الفكر الـــنظري بالممارسات البصيرة المتأملة في إطار من الأخلاقيات العامة والأخلاقيات المهنـــية. ووصـــف التعلـــيم على هذا النحو يقتضي في تقويم المعلمين تأسيس هذا

التقويم على درجة المعرفة الأكاديمية المتخصصة، والمعرفة المهنية التي تخص أساليب وتقنيات التعليم، ومهارات الأداء المهني والاجتماعي. "ومهنية التعليم" لا تنفي عنه الصبغة "الفنية" التي تحتم أن يكون المشتغلون به على قدر من حرية التصرف، ونفاذ البصيرة، وإمكانات الإبداع في الفكر النظري وفي الأداء العملي.

أهداف تقويم المعلمين:

ويستهدف التقويم النهائي للمعلمين أغراضًا عدة منها أن يتحسن الجو الثقافي العام في المدارس؛ بوصف أن المدرسة مؤسسة "ثقافية أيكولوجية"، وأن تتحسن عمليات التدريس لتؤدي إلى تعلم حقيقي لدى المتعلمين، وأن يتم الاستيثاق من أن المدرسين واعون بمسئولياتهم الفردية والاجتماعية من خلال مزاولة المهنة.

أساليب التقويم:

ويلجأ في تقويم المعلمين إلى أساليب مختلفة منها ما يلي:

(١) ربط الحكم على أداء المعلم بتحصيل الطلاب الذين قام على تعليمهم. وأحسب أن الاقتصار على هذا الأسلوب وحده في تقويم المعلمين معيار غير منصف؛ ذلك أن التعلم عملية ذاتية يقوم بها المتعلمون أنفسهم، والمعلم ليس منشئًا للتعلم، وإنما هو "ميسر" له Facilitator .

(٢) الزيارات الميدانية للمعلمين لمشاهدات أدائهم في قاعات الدرس؛ على نحو ما قدمنا عند حديثنا عن "الإشراف التربوي" وقد فصلنا القول في هذا الأسلوب [٣٩].

(٣) التقييم الذاتي لهيئة التدريس : وهي ممارسة أحسب أنها لما تطبق بعد في التعليم قبل الجامعي في البلاد العربية والإسلامية، ولكنها ممارسة مطبقة – بنجاح – في بعض المؤسسات الصناعية والمحاسبية في البلاد العربية.

---

(٣٩) راجع في هذا الكتاب ص ص ٢٩٨-٣٠٨.

وفـــي هذه الممارسة يدعي أعضاء هيئة التدريس إلى أن يقوّم كل واحد منهم أعضـــاء الهيـــئة جمـــيعًا – شـــاملاً نفسه – بعد الاتفاق على السمات والمواضيع الأساسية التي يشملها التقويم.

وأعتقد أنها ممارسة مهمة؛ كي يحاسب الفرد نفسه، وأن يقرر – دون خجل أو وجـــل أو رهـــبة – لنفسه ولزملائه فيم أحسن وأجاد؟ وفيم كان أداؤه متوسطًا؟ وفـــيم كـــان أداؤه ضعيفًا؟ وما الأسباب التي كانت وراء كل مستوى من مستويات الـــتقويم؟ إنهـــا ممارسة تزيد في وعي المرء بذاته، وفي التعرف على جوانب القوة فـــي شخصيته وفي أدائه ليدعمها، وليتعاون أعضاء الهيئة في دعم بعضهم بعضًا، وفي تعرف جوانب الضعف أو القصور رغبة في تلافيها.

(٤) تقديرات الطلاب للمعلمين: تلجأ بعض المؤسسات التعليمية في الخارج إلى اســـتقطاب آراء الطـــلاب فـــي المعلمين، بوصف أن الطلاب هم الجماعة المســـتهدفة مـــن خدمة المعلمين، ويتم استقطاب آراء الطلاب في المعلمين بصـــور مخـــتلفة منها عقد الندوات لمناقشة الأوضاع في المدرسة، أو في صـــف دراســـي، واقـــتراح الوسائل التي تؤدي إلى تحسين أداء الطلاب، ويشـــجع المعلمون أنفسهم في مثل هذه الندوات الطلاب على إبداء آرائهم فـــي معلمـــيهم فـــي حـــدود وبضوابط يتم الاتفاق عليها بين هيئات التعليم وجماعـــات الطـــلاب في المدرسة. ويرى بعض المربين أن استخدام هذا الأســـلوب في تقويم المعلمين يجب أن يقتصر على مستوى التعليم الثانوي والتعلـــيم الجامعـــي. ويشـــك آخرون في جدوى هذا الأسلوب وفي درجة صـــدقه. وأعرف أن هذا الأسلوب قد تم تطبيقه بنجاح في بعض الجامعات العربـــية (جامعـــة الإمارات العربية المتحدة، وجامعة السلطان قابوس في سلطة عمان).

(٥) اختـــبار القـــدرات والتوجهات: ويمكن في تقويم المعلمين أن يلجأ إلى عقد اختـــبارات لمـــن يـــراد ترقيـــتهم من المعلمين إلى مواقع أكثر أهمية من المناصـــب التـــي يشغلونها، وتشمل هذه الاختبارات موضوعات أكاديمية

تخصصـــية، وموضوعات مهنية، ويمكن أيضًا استخدام بعض الاختبارات النفسية التي تكشف عن سمات شخصية المعلم.

هذا، وقد عرضت هذه الأساليب لأدلك على أن الاعتماد على واحد منها فقط أمــرٌ غــير مــرغوب فــيه، ولكن الجمع بين أسلوبين أو أكثر هو الموقف العادل المنصف للمعلمين، وهو في الوقت ذاته عمل لا يتنافى مع مهنية التعليم.

* * *

٣- تقويم الآثار الرجعية Expost Facto Evaluation:

هذا هو النوع الثالث من أنماط تقويم أنساق التعليم المدرسي. وينصب الجهد فــيه علــى القضايا العامة التي لا تتصل بطريقة مباشرة بتحصيل الطلاب وأدائهم، ولا بــأداءات المعلميــن؛ وإنمــا ينصب العمل فيه على قضايا مهمة، من شأنها أن تؤثــر فــي عمليات التعليم وفي نواتجه أيضًا. ومن أمثلة هذه القضايا ما تشير إليه الأسئلة التالية:

- مــا نسبة الموازنة المالية المخصصة للتعليم في أنواعه المختلفة من الدخل الإجمالي للدولة؟
- ما مدى التوازن في الإنفاق على أنواع التعليم ومراحله المختلفة؟
- ما التكلفة الاقتصادية للطالب الواحد في أنواع التعليم ومراحله المختلفة؟
- مــا مدى ارتباط التعليم بخطط التنمية التي تضعها الدولة (ثلاثية كانت أو خمسية أو عشرية)؟
- كــيف يــتم توزيــع موازنة التعليم على أبواب الإنفاق المختلفة المتعارف عليها؟
- ما أثر التعليم في رفع كفاءة إنتاج القوى العاملة في الدولة؟
- ما أثر التعليم في تقديرات بطالة القوى العاملة في الدولة؟
- مــا الجــدوى الاقتصادية والاجتماعية للاستثمار في مراحل وأنواع التعليم المخــتلفة؟ وكــيف يمكــن زيــادة العــائد فــي كــل مرحلة أو نوع من أنواع التعليم؟

- مـــا أثـــر التعليم – في أنواعه ومراحله المختلفة – في الحراك الاجتماعي لفئات المجتمع؟
- ما أثر التعليم في رفع مستوى الوعي الصحي لدى جماهير المجتمع بفئاته المختلفة؟
- ما الجدوى الاقتصادية للاستخدامات التقنية الحديثة في التعليم؟ (التعليم من بعد – التعليم المفتوح – تأهيل المعلمين غير المؤهلين للتعليم .. وهكذا).

ويتضـــح مـــن عرض هذه الأسئلة أن هذا النوع من التقويم يسعى إلى تحديد آثار التعليم في أوضاع مختلفة تهم المجتمع، وتؤثر في التعليم مثلما تتأثر به. ومثل هـــذا الســـعي يتطلـــب إجـــراء بحـــوث تتســـم بأنها بحوث تستغرق وقتًا طويلاً Longitudinal وتتشـــابك فـــيها المتغـــيرات الاقتصادية والاجتماعية بالمتغيرات التعليمـــية، وأنها لا تتم من خلال متابعة عمليات النسق التعليمي أو متابعة العاملين فيه؛ وإنما يبحث فيها عن الآثار التي أحدثها النظام التعليمي، وكان لها مردود على مـــثل الجوانب التي أشرنا إليها، إنها كما يقال بحوث تتم بعد أن تقع أحداث ووقائع التعليم After the Fact Research.

* * *

هـــذا، وحيـــن يتم تقويم نسق التعليم المدرسي يُتساءل : **وماذا بعد التقويم؟** والجواب عن هذا السؤال هو وضع سياسة لتطوير التعليم. وهذا ما سوف نخصص له الجزء الثالث والأخير في هذا الفصل.

ثالثاً: تطوير نسق التعليم

الجـــذر اللغوي لكلمة "تطوير" هو "الطَّور" ويعني الحال، والهيئة، والضرب، والـــنوع؛ وقـــد جـــاء في التنـــزيل ﴿ وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوَاراً ﴾[٤٠]، وقيل في معنى أطـــوار: إنهـــا تعني ضروبًا وأحوالاً مختلفة. وقال الفراء : إنها تعني أطوار خَلْق

---

(٤٠) السورة (٧١) نوح : ١٤.

الإنســـان: نطفة، ثم علقة، ثم مُضغة، ثم عظمًا. وقيل: الطَّوْر: الحد بين شيئين، وما كان على حد الشيء أو بحذائه، وعدا طوَره: أي جاوز حدَّه وقدْره. وطوّر الشيءَ: حولّه من طور إلى طور، ومثله "تطوَّر": تحول من حال إلى حال [٤١].

وقريـــب مـــن دلالة "طوَّر" دلالة الفعل غيرَّ الشيءَ: بدّل به غيره. ومصدره التغيير. ومنه ما جاء في التنــزيل الحكيم: ﴿ **إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ** ﴾[٤٢].

وجديـــر بنا ونحن نتحدث عن تطوير التعليم أن نفرّق بين مصطلحات ثلاثة تضاف إلى التعليم هي: إصلاح التعليم، وتطوير التعليم، وإعادة بناء التعليم.

فمصطلح "**إصلاح التعليم**" Education Reform يشير عادة إلى إصلاحات جزئـــية تحـــدث في نظام التعليم سواء في هيكله مثل: زيادة عام أو إنقاص عام في مـــرحلة مـــا مـــن مراحل التعليم، أو تغيير نظام التشعيب في المرحلة الثانوية، أو إحداث تغيير في نظام امتحان الثانوية العامة. وقد يكون تغييرًا في محتويات بعض المقـــررات بإدخـــال بعـــض المفاهيم الجديدة ... ومثل هذه الإصلاحات يماثل في نظـــري عمـــل من يريد تحويل مجرى نهر فيَّاض بإلقاء أحجار متناثرة في أماكن متباعدة في مجرى النهر.

أما **التطوير** Development فمصطلح يشير إلى إجراءات أعمق في نسق التعلـــيم، حيـــث ينظر فيه إلى الآثار المتبادلة التي يحدثها التغيير في أحد مكونات الـــنظام فـــي مكوناتـــه الأخـــرى؛ **فتغيـــير أهداف التعليم (مثلاً) يقتضي تغيرًا في** محـــتويات المـــناهج، وفـــي أســـاليب التدريس وفي التقويم. **ويعتمد التطوير على افتراض أساسي**: مغزاه؛ أن القصور الجوهري في نسق التعليم هو تدني مستويات أداء العامليـــن فـــيه، وضعف فاعلية مكونات النسق. وفي "التطوير" تنهض السلطة المركـــزية -عـــادة - بـــتحديد أهداف التطوير، ووضع أولوياته، ووصف الأدوار

---

(٤١) ابن منظور في لسان العرب، والمعجم الوسيط.
(٤٢) السورة (١٣) الرعد : ١١.

المختلفة التي يقوم بها المعلمون والطلاب والمديرون والموجهون لإنجاز مطالب التطوير. وتتابع السلطة المركزية إجراءات التنفيذ، وما يترتب عليها من ثواب أو عقاب يتخذان صورًا شتى.

ويرى بعض المتخصصين في شئون التعليم أن الجهود التي تبذل في سبيل تغيير أوضاع التعليم تحت شعاري "الإصلاح" و "التطوير" جهود غير مجدية، وأنها عاجزة عن مواكبة ما يحدث في العالم اليوم، وخاصة ما تمثله الثورة المعرفية، وثورة التقنيات، والثورة في وسائل التواصل. ولذا نجد أن بعض المؤسسات المعنية بالتربية والتنمية الاقتصادية ترى "أن إعادة بناء التعليم" هو المصطلح الأقوم والأنسب لما يراد أن يسهم به التعليم في إعداد الأجيال الناشئة لحياة منتجة في القرن الحادي والعشرين" (٤٣).

وتشير بعض الكتابات حول ما تم تحت شعاري: الإصلاح والتطوير في الولايات المتحدة الأمريكية في الفترة من ١٩٨٢ - ١٩٨٥ إلى أن الإصلاح تجسَّم في زيادة الرقابة المركزية على التعليم، سواء من الحكومة الاتحادية أو من حكومات الولايات ومجالسها التشريعية. وفي هذا الصدد يقول أحد المحللين: إن جهود الإصلاح في تلك الفترة تميزت بالتشديد على ضبط نظام المدارس، وإحكام تنظيمها، وزيادة الإشراف عليها، وتكثيف عمليات تقييم المعلمين والطلاب(٤٤).

ولذا صار مصطلح "إعادة بناء التعليم" Education Reconstruction أكثر شيوعًا، ولا يعني المصطلح هدم المؤسسات الحالية، أو أن يتوقف نشاطها انتظارًا لإقامة صرح جديد، وإنما يعني أن تستبدل تصورات جديدة بالتصورات الحالية للتعليم، وفق موجهات أساسية هي:

---

(43) Carnagie Forum on Education. A Nation Prepared. Washington, D.c.: Carnagie Forem, May, 1989.
(44) Sedlak, W. and et al., Selling Students Short: Classroom Bargains and Academic Reform in American High School. New York: Teachers College Press, 1986.

١- أن غايـــة التعلـــيم هي أن يتعلم الطلاب كيف يتعلمون، وأن يتابعوا التعلم بأنفسهم في ضوء مفهومي: **التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة.**

٢- أن يقـــترن التعلـــيم بالعمل؛ بحيث يكون للتعليم عائد: اقتصادي واجتماعي علـــى الفـــرد وعلى المجتمع. ومقتضى هذا ضرورة التئام الفكر النظري بالتطبيق العملي في كل مجالات التعليمِ، وفي سائر مراحله.

٣- الـــتعلم عمل ذاتي، ودور المعلمين في التدريس هو استنفار عمليات التفكير لـــدى المتعلمين، وأقلها شأنا تنمية ذاكرة الحفظ، وأعلاها قدرًا، وأبقاها أثرًا التفكـــير الـــناقد: للذات، وللأوضاع الاجتماعية، وابتداع البدائل المشروعة لتأصيل واقع إنساني أفضل.

٤- ضرورة أن يتوجه التعليم إلى تأصيل الذاتية الثقافية لكل أمة، وأن يتصدى لعـــلاج حالات الاعتلال الاقتصادي والاجتماعي والخلقي – التي تنشأ في المجـــتمع لأسباب مختلفة. وهذا يعني ضرورة عناية النسق التعليمي بتأكيد القيم الدينية والخلقية التي تعتبر ثوابت في ثقافة الأمة.

٥- أن التعلـــيم – فـــي أي مجتمع – نسق ثقافي، وأن إعادة بنائه تعني – في التحلـــيل النهائـــي – إحلال معتقدات وتصورات وقيم ومعارف جديدة لدى المعنيـــن بالتعليم والمشاركين في تسيير نسقه، وخاصة المعلمين والطلاب والهيئات المعاونة [٤٥].

والسؤال الذي تجب الإجابة عنه هنا هو: **ما الصيغة الملائمة لتطوير التعليم من منظور الثقافة الإسلامية؟** وأجيب:

---

(٤٥) هـــذه الافتراضـــات مقتبســـة –مـــع تعديـــلات بسيطة– من مقال كتبته، ونشر في **الموســـوعة العربية العالمية**. المملكة العربية السعودية: مؤسسة أعمال الموسوعة للنشـــر والتوزيع، الطبعة الثانية (١٤١٩هـــ– ١٩٩٩م)، الجزء السادس، ص٤٧٨. وقـــد شرفت بأن عملت مستشارًا للمقروئية Readability في الموسوعة المذكورة (المؤلف).

المعالم الرئيسية لسياسة تطوير التعليم :

فـــي ضـــوء ما أكدناه عند محاولتنا استخلاص الخصائص الجوهرية للثقافة الإســـلامية – نـــرى أن صـــيغة التغيير الملائمة للنسق التعليمي في البلاد العربية الإسلامية ينبغي أن تتجلى فيها **المعالم الأساسية** التالية :

(١) التســـليم بـــأن التعلـــيم نسق "**ثقافي أيكولوجي**"؛ يقتضي إعمال خصيصة "الشـــورى والمشـــاركة" فـــي تغيير التعليم في البلاد العربية والإسلامية، ورفض الصيغة الصناعية التي يتعامل فيها مع نسق التعليم المدرسي على النحو المتبع في الأنساق الصناعية. ولذا فإن سياسة التطوير يجب أن تتاح فـــيها مساحات زمنية واسعة لاستقطاب آراء كل من يهمهم أمر التعليم من المؤهليـــن علميًا لهذا الأمر، وممن لهم فيه خبرات آنية أو سابقة يعتد بها. واســـتبداد فـــرد أو جماعة باتخاذ القرارات المصيرية الخطيرة في شئون التعلـــيم عمـــل غـــير أخلاقي، ومؤثم اجتماعيًا ومهنيًا، وغير مجد – في اعـــتقادي– مـــن المنظور الثقافي الإسلامي أن تفرض استراتيجية لتطوير التعلـــيم؛ يســـتقل بوضعها من هم في قمة النظام الإداري للتعليم؛ يحددون أهدافهـــا، ومـــراحلها، وإجـــراءاتها، ثـــم يطالبون من هم في قاعدة الهرم التعليمـــي وفـــي وســـطه أن يـــتولوا التنفـــيذ، وفقًـــا لتصورات واضعي الاســـتراتيجية، تطبيقًا لصيغة ثبت فسادها حتى في الدول التي تحكم حكمًا عسكريًا، ويقل احتمال نجاحها في أي بلد منفتح على العالم [٤٦].

إن الاتجـــاه في إصلاح التعليم إلى قطب "المركزية" يفترض صلاحية النمط الرأســـي للعلاقـــات في مهنة التعليم، وهو افتراض خاطئ؛ يراد به تعزيز الوجاهة العلمـــية والتكنواقراطية للسلطة العليا، ومن شأنه أن يسبب إحباطات شتى للعاملين فـــي التعليم، وأن يقلل ثقتهم في أنفسهم، ويدفعهم إلى مقاومة التغيير بطرق خفية في أغلب الأحيان ومعلنة في أقلها [٤٧].

---

(٤٦) محمـــد خـــيري حربـــي وآخرون (مترجمون). أزمة العالم في التعليم من منظور الثمانينيات. الرياض: دار المريخ، ١٩٨٧، ص ٤٧.

(47) Heckman, P.E. "Exploring the Concept of School Renewal, Technical Report No. 33. Los Angeles: Laboratory of School and

(٢) يجـب الحرص في تطوير نسق التعليم في البلاد العربية والإسلامية على أن تكون الغاية العليا للتعليم هي **تأصيل الثقافة الإسلامية**، واستنفار كل ما فـيها مـن طاقات إيجابية، تكفل في وقت واحد صيانة ثوابت هذه الثقافة، وتجديـد متغـيراتها، بصـورة تلائم متطلبات الواقع المعيش، وتؤدي إلى ترقيـته وتحسـين مستواه، مستفيدة من التقدم العلمي والتقني المعاصرين على نحو يتسق مع القيم الثوابت في الثقافة الإسلامية.

ويجب أن تحرص سياسة وتطوير التعليم في البلاد العربية والإسلامية على أن تؤكـد في أذهان الطلاب أن تأصيل الثقافة لا يعني الانكفاء على الذات الثقافية، أو اتخـاذ مواقف الخصومة والعداء من الثقافات الأخرى. كما أن تجديد الثقافة في ضـوء مقتضيات العصر لا يعني التبعية الثقافية أو الذوبان في الآخر الثقافي تحت شعارات العصرنة أو العولمة أو الأمركة.

(٣) أن تؤكـد أهـداف التعلـيم ومحتوياته وأساليب تقديمه في نفوس الطلاب وعقولهـم حقـيقة **الألوهية الواحدة**، والإيمان بأن الحياة تجري وفقًا لسنن تغطي الأحياء والظواهر والأشياء، وأنه لا مكان في حركة الكون للصدفة أو العشـوائية، وأنه ليست هناك حتميات مادية أو تاريخية أو اقتصادية أو نفسـية أو بيولوجـية أو اجتماعية، وأن ارتباط الأسباب بالمسببات مواكبة إحصائية لا تنفي قدر الله الحي القيوم على من خلق وما خلق.

(٤) أن نؤكـد فـي عقـول ووجدانـات أبنائنا وبناتنا أن **الانصياع للوحي لا يـتعارض مـع إعمـال العقل**، وأن ننمي فيهم تقدير قيمة العمل وإتقانه، والالـتزام بالفضـائل الخلقـية التي تؤكدها الثقافة الإسلامية على نحو ما قدمـنا: كالصـدق، والأمانـة، وتجنـب الفساد والإفساد، ومحاربة الغش والخداع، وأن يحترم الفرد المخالفين له في العقيدة أو في الأصل القومي.

(٥) أن يـتجه الـتطوير بصورة قوية إلى اتخاذ جميع القرارات واصطناع كل الوسـائل التـي من شأنها أن تمكن الطلاب في البلاد العربية من استخدام

Community, 1986, p. 66.

اللغـــة العربـــية: حديـــثًا، وكتابة، وقراءة، واستماعًا، وملاحظة؛ بوصفها الوعـــاء الحصين للثقافة الإسلامية، وأن تكون هي – وحدها – لغة التعليم والـــتعلم في سائر مراحل التعليم، وألا يبدأ في تعليم **لغة أجنبية** إلا بعد أن يكـــون الطفل قد تعلَّم الأساسيات في اللغة العربية. والحد الزمني لاكتساب أساســـيات اللغـــة القومـــية هو نهاية المرحلة الابتدائية، ويبدأ في تعلم لغة أجنبـــية واحـــدة مـــع بداية المرحلة الإعدادية (المتوسطة في بعض البلاد العربية والإسلامية).

ولا يحســـبن أحـــد أن تعليم اللغة الأجنبية في سن مبكرة في بعض ولايات الـــبلاد الأجنبـــية (مـــثلاً: تعليم الألمانية في ولاية أوهايو في وسط غرب أمريكا، وتعلـــيم الأســـبانية فـــي ولاية كاليفورنيا) مرده إلى الرغبة في إتقان لغة أجنبية في بواكـــير الطفولـــة؛ وإنما الدافع إليه هو المحافظة على تقاليد الثقافة السائدة في أسر عـــدد مـــن سكان هاتين الولايتين؛ حيث توجد نسبة كبيرة من الأسر الأمريكية ذات الأصل الألماني في ولاية أوهايو، ونسبة كبيرة من الأسر ذات الأصل الأسباني في ولاية كاليفورنيا.

هـــذا، بالإضافة إلى أن دراسات كثيرة تزكي ألا يبدأ في تعلم لغة أجنبية إلا مـــع بداية مرحلة البلوغ، وهي مقابلة لبداية المرحلة الإعدادية. وقد عنيت في مكان آخـــر بتقصـــي أخطار التبكير بتعليم لغة أجنبية على تعلم اللغة القومية، من خلال بحوث عديدة أجريت في كندا وفي السويد ويمكن مراجعتها [٤٨].

(٦) **اقـــترح أن تعطى أولـــويـــة متقدمة في سياسة التطوير لتعليم الأطفال (ما قـــبل المدرســـة والمرحلة الابتدائية) لما لهذه المرحلة من أهمية، وخطورة فـــي تكويـــن شخصـــية الفرد؛ من حيث الاتجاهات والقيم والعادات التي يتشـــربها الأطفـــال من البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها، ومن بيئة دور الحضـــانة وريـــاض الأطفـــال والمدرسة الابتدائية. وفي هذا الصدد يجب**

---

(٤٨) أحمـــد المهدي عبد الحليم. إعادة بناء التعليم. لماذا ؟ وكيف؟ القاهرة: دار الشروق، ١٩٩٩، ص ص ١٨٥–١٩٠.

الحرص على حسن إعداد مدرسي الأطفال وتأهيلهم على أعلى مستوى ممكن في التخصصات التي يحتاج إليها في التعامل مع الأطفال. ويجب ألا تخدع البلاد العربية والإسلامية بالتقدم الذي حققته - كميًا - في التعليم الابتدائي، وأن تسعى إلى تحقيق تقدم نوعي ملموس في هذه المرحلة، إذ المشاهد، وما تؤكده بعض البحوث في بعض البلاد العربية هو ضعف الكفاية الداخلية للتعليم الابتدائي (٤٩).

يضاف إلى هذا أن نسبة التسرب من التعليم الابتدائي لا تزال مرتفعة، وتلك أمارة قاطعة على أن الجو العام في المدرسة الابتدائية من شأنه أن يجعل بعض الأطفال يكرهون المدرسة ويتركونها، وبعض آخر من الأطفال يتركون المدرسة الابتدائية لحاجة أسرهم إلى تشغيلهم قبل السن القانوني للعمل؛ بسبب العوز الاقتصادي الذي تعاني منه أسرهم.

ومن هنا فإن تطوير التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة وفي المرحلة الابتدائية يجب أن يهتم فيه بجعل دور الحضانة ورياض الأطفال والمدرسة الابتدائية مؤسسات جاذبة للأطفال من خلال الأنشطة التي تمارس فيها.

(٧) ويتكامل مع إعطاء أولوية متقدمة لتعليم الأطفال إعطاء ذات الأولوية **لتعليم الكبار** في البلاد العربية؛ بوصف أن الأسرة هي المدرسة الأولى التي يُنشأ فيها الأطفال، وهي المحضن الدائم الدافئ لاستنبات كل الصفات الإيجابية في الشخصية.

وأعتقد أن تعليم الكبار في الوطن العربي قد أصبح مطلبًا ملحًا لأسباب عدة، ومن أبرز هذه الأسباب ما يلي:

- **إفرازات التقدم المعاصر في المجالات المعرفية جميعها، وفي تقنيات العمل، والتنظيم، والإنتاج في سائر مناشط الحياة الفردية والجماعية: في الزراعة وفي الصناعة وفي سائر الخدمات.**

---

(٤٩) حامد مصطفى عمار. التنمية البشرية في الوطن العربي. المفاهيم والمؤشرات والأوضاع. القاهرة: دار سينا للنشر، ١٩٩٣، ص ١٥٥.

- عجـز **التعليم النظامي** في الأمة العربية والإسلامية عن الوفاء بسد الحاجات المادية والاجتماعية والنفسية للمواطنين، وقيام حالة تمثل الانقطاع أو شبه الانقطاع بين التعليم النظامي وأوضاع المجتمعات الراهنة سواء في ذلك الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
- وتعلم الكبار أداة فعالة في صيانة **وحدة الأمة** الإسلامية والعربية في الوقت الراهن؛ الذي تكاثرت فيه الهجمات التي توجه إلى عقائد هذه الأمة، ومحاولة تذويب ثقافتها لحساب **عولمة الثقافة الغربية**. وثابت من خلال خبرات دول العالم كافة أن دعاوي العولمة، وممارسة دعاتها منذ بداية العقد الأخير في القرن الماضي قد أنتجت عولمة **الفقر**، وأنها بسبيل تأكيد **الهيمنة** الغربية على ثقافات العالم المختلفة، والقضاء على خصوصيات تلك الثقافات.

وإذا كان الحال كذلك، فإن تعليم الكبار يبدو ضرورة ملحة في العالم العربي والإسلامي بشرط أن يعاد النظر في مفاهيمه وإجراءاته، وأخذ أموره مأخذ الجد، والتوقف عن استخدام إنجازاته مادة للدعايات السياسية في الدول العربية والإسلامية.

وأتصور أن تهدف سياسة تعليم الكبار في الدول العربية والإسلامية إلى إكساب الكبار مهارات منتجة في المجالات التالية :

مجال: تنمية مهارات التواصل وتوسيع مجالات الأداء الشفهي والكتابي.

ويتضمن هذا المجال:

- تنمية قدرات الكبار على القراءة واستيعاب المقروء، وعلى الاستماع الجيد المحقق للفهم والاستيعاب.
- تنمية القدرة على قراءة التعليمات الخاصة بأداء الأعمال، واستعمال الأجهزة والمواد بأقدار محددة، وفي عمليات متسلسلة، من شأنها حسن استخدام الأجهزة وصيانتها، وتجنب التعرض لأخطارها.
- تنمية القدرة على الحديث المنظم المبسط.

- تنمــية مهارات الكتابة لتحقيق أغراض شخصية، أو لإنجاز مطالب العمل، أو للتعبير عن الاحتياجات.
- تنمــية قيمة تعليم الصغار لدى الكبار، واعتبار أن ما ينفق عليهم وجة من أفضل أوجه الاستثمار.

مجال تنمية المرونة في الشخصية :

مطلــوب في هذا المجال أن يسهم تعليم الكبار في البلاد العربية والإسلامية في إحداث تغيير في نمط شخصية الكبار مثل :

- تغيــير العادات الموروثة في العمل، والتحول إلى عادات من شأنها حسن استغلال الوقت والجهد وزيادة الإنتاج وتقليل الهدر، وصيانة الموارد.
- تنمــية الإرادة والقدرة على تغيير الأعمال والحرف، والانخراط في أعمال جديدة (برامج التعليم والتدريب التحويلي).
- تغيير الاتجاهات والأفكار المتحيزة ضد الآخر الديني أو الثقافي أو العرقي أو النوعي.
- تنمــية الانــتماء الواعي للثقافة الإسلامية وللمؤسسات الاجتماعية، ومواقع العمل وتقليل نزعات "الأنامالية" واللامبالاة، والتسيب.
- تنمــية روح العمــل الجمعي، وروح التعاون بدلاً من التنافس، والتواد بدلاً من التحاسد.

مجال تنمية المهارات الفنية والمهنية والإدارية :

وتتنوع أنماط البرامج المؤدية إلى تحقيق تلك المهارات إلى :

- برامج التهيئة والتوجيه للعاملين الجدد.
- برامج التدريب على رأس العمل.
- برامج "الأمن الصناعي".
- برامج التأهيل للترقية إلى مواقع جديدة في العمل.
- برامج ضبط الجودة.

مجال تنمية العلاقات الإنسانية:

تـــبدو فـــي داخـــل بعض البلاد العربية توترات ونزاعات داخلية، أدت في بعضـــها إلى حرب أهلية، وهذه النزاعات، قرينة قوية على سوء العلاقات الإنسانية داخـــل الأمـــة العربية الإسلامية. والسبيل إلى القضاء على تلك النزاعات أو على الأقل تخفيف حدتها هو العمل على تحسين **العلاقات الإنسانية**:

- داخـــل الأســـرة؛ لتأكـــيد مـــا يجب أن تتسم به من مودة، وتشاور وتقاسم المســـئوليات بيـــن الأزواج والـــزوجات، والأولاد لصيانة النفوس، وأداء الواجبات، وتنمية دخل الأسرة.
- العلاقـــات داخل مواقع العمل المختلفة، وما ينبغي أن يسود فيها من تعاون وتكافل ورعاية للصالح العام.
- العلاقـــات داخـــل المجـــتمع المحلـــي في القرية وفي الحي والقضاء على الصراعات الطائفية والقبلية والعائلية.
- تحســـين العلاقـــات بيـــن ذوي الأديان السماوية؛ ومن لم يقاتلوا المسلمين والعرب، ولم يعتدوا عليهم أو يخرجوهم من ديارهم.
- العلاقات بين اتباع المذاهب المختلفة في الديانة الواحدة.

مجال تنمية الشورى والمشاركة السياسية:

وتهـــدف الـــبرامج في هذا المجال إلى زيادة وعي الكبار بأوضاع الحياة في مجـــتمعهم: سياسيًا واقتصاديًا واجتماعيًا. ومن أمثلة الموضوعات المحورية في هذا المجال ما يلـــي:

- حقـــوق وواجـــبات المواطنيـــن في الانتخابات العامة في البلاد التي تسمح أنظمتها بذلك.
- مشروعات قوانين العمال والإسكان، والتموين.
- تنظيمات الحكم المحلي في كل بلد.
- مشروعات حماية البيئة، والصرف الصحي.
- مشروعات القوانين الزراعية، واستصلاح الأراضي.

- مشروعات "الخصخصة" والمعاش المبكر في بعض البلاد.

هـذا، وأحسب أن توجـيه تعليم الكبار إلى تحقيق مثل هذه الأهداف يجعل المجتمع العربي والإسلامي مجتمعًا متعلمًا ومعلمًا للصغار والكبار على سواء.

٨- تعليم العربية للناطقين بغيرها :

والـمَـعْلم الأخـير في سياسة تطوير التعليم في البلاد العربية والإسلامية هو العناية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

لقـد دلت الخبرات التي مرت بها الدول العربية والإسلامية منذ أواخر القرن التاسـع عشـر وخـلال القرن العشرين على أن أخطر ما يهدد أمتهم هو محاولة الآخريـن – ظاهـرة كانت أو خفية – أن يشككوا الجماهير في مدى ملاءمة الدين الإسـلامي الحنيف لمقتضيات عصر العلم والمعرفة والثقافة، وفي مدى قدرة اللغة العربـية على الوفاء باحتياجات الناس النفسية والعملية، وتاريخ هذه المحاولات في البلاد العربية تاريخ موثق، تشهد به حقائق تاريخية ثابتة؛ منها – مثلاً – أن مجمع اللغـة العربية في القاهرة بدأت فكرة إنشائه عام ١٨٩٢م، تحت اسم المجمع اللغوي للوضـع والتعريب، ولكن عُطل عمله بعد سنوات. وبقي يتعثر في مسيرته إلى عام ١٩٣٢م، حيث أنشيء مجمع اللغة العربية الملكي. وهو المعروف الآن باسم مجمع اللغة العربية.

وقد تجددت محاولات الاتهامات والافتراءات، بعد أحداث ١١سبتمبر٢٠٠١م فـي الولايـات المـتحدة الأمريكية وحشدت القوى المعادية لأهداف الأمة العربية والإسـلامية في التحرر والنهضة كل قواها الاقتصادية والفنية والتقنية لبث دعايات ظالمة ومضللة ضد كل ما هو عربي أو إسلامي.

وإزاء هـذه المواقـف التـي تتسـم بكل مظاهر الاستكبار والهيمنة والبغي والطغـيان علـى العرب وعلى المسلمين – فإن صيانة وجود الأمة والحفاظ على هويتها يستوجبان العناية بتعليم اللغة العربية لأبنائها وللناطقين بغيرها، ويحتمان أن يكون هذا الموضوع ماثلاً – بصفة دائمة – في جدول أعمال المسئولين عن تطوير التعلـيم. إن من حق كل مسلم أيًا كان موقعه في بقاع العالم أن يتعلم لغة دينه، وأن يعرف – من خلالها – جوهر الثقافة التي أفرزها الإسلام الحنيف.

ويدل استقصاء الجهود التي بذلت في النصف الأخير من القرن العشرين في سبيل تعليم العربية للأجانب على مدى الوعي بأهميتها كلغة عالمية. ولكن الأمر – في رأيي – يحتاج إلى تنسيق للأعمال التي تبذل في هذا المجال، وإلى حشد لكل الطاقات الفاعلة فيه؛ لكي تحقق الجهود والمشروعات في تعليم العربية للناطقين بغيرها أفضل ما يرتجى منها بصورة اقتصادية وفعالة في آن واحد.

هذا، وتدل خبرات الدول التي سبقتنا في تعليم لغاتها بوصفها لغة أجنبية على أن الجهود التي تبذل في هذا المجال تنعكس بصورة إيجابية على تعليم اللغة القومية لأبنائها. ولا أريد هنا أن أكرر ما سبق أن ذكرت منذ سنوات عديدة عن دور "البحث التربوي" في تعليم العربية للناطقين بغيرها [٥٠]. فقد ذكرت – آنذاك – كثيرًا من القضايا الأكاديمية والفنية التي تستدعي أن توجه إليها عناية الباحثين. واكتفي هنا بإيراد بعض **الاقتراحات والتوصيات:**

- تفعيل الدور الذي تقوم به المنظمات الدولية، وشبه الدولية، ومنظمات المجتمع المدني في مجال تعليم اللغة العربية لغير أبنائها (بونسكو/ الكسو/ اسيسكو) والجمعيات اللغوية والتربوية وأن يتم تنسيق الجهود، وتحديث الغايات، وتجديد المضامين التي تعلم من أجلها اللغة العربية لغير أبنائها. وأن تشكل هذه المنظمات لجنة تنسيق دائمة، تكفل الاستفادة العاجلة من الجهود المتنوعة التي بذلت في هذا المجال؛ في صورة مشروعات وبرامج يتم تنفيذها في مواقع مختلفة من العالم لمن يرغبون في تعلم العربية.

وتحقق هذه الغاية يحتاج – قبل تصميم البرامج – إلى تقويم عاجل وسريع للجهود السابقة، والنتائج التي أدت إليها.

(٥٠) أحمد المهدي عبدالحليم. "البحث التربوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها". من إصدارات مكتب التربية العربي لدول الخليج، في المملكة العربية السعودية.

- وضــع نظــام أولــويـــات لمشروعات وبرامج تعليم العربية – بوصفها لغة أجنبــية– تتشــابك فيه منظومة: (أ) الموقع الجغرافي، (ب) نوعية البرنامج ومســتواه. (ج) مــدى توفــر الإمكانات البشرية والمادية المتاحة والتي يمكن توليدها وإتاحتها لنجاح البرنامج.
- الإصـــرار على أن يواكب تصميم كل برنامج أو مشروع خطة لتقويم هذا الــبرنامج فــي كــل جوانــبه : الغايــات والأهداف، المناهج والأنشطة، الدارسون والمعلمون، ونظم العمل وإجراءاته.
- إنشـــاء صندوق خاص، باتفاق يتم بين جامعة الدول العربية ومنظمة العالم الإســلامي للإنفاق منه على تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتدعى للإسهام فــيه الحكومــات العربــية والإســلامية، والمــنظمات الدولية والإقليمية، والمؤسسات الصناعية والتجارية والإنسانية ومؤسسات الخدمات المستفيدة من تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- دعوة الحكومات والشعوب العربية إلى مقاطعة الأجهزة الصناعية والطبية وأجهزة الخدمات والأدوية والأطعمة التي تصدرها الدول غير العربية إلى المــنطقة العربــية غير مصحوبة بترجمة وافية باللغة العربية لماهية كل مــنها، وبــيان مركــباته، وتحديــد أوجه استعماله. وأحسب أن هذا حق ضروري، ومحاولة لاستغلال فرصة تحرير التجارة.
- دعــوة الأقســام المعنــية بتعلــيم اللغــة العربــية في الجامعات العربية والإســلامية، وفــي وزارات التعليم في العالم العربي إلى تقرير قدر كاف مـــن المقـــررات الدراسية، وتعيين عدد من الأنشطة العملية المؤهلة لتعليم العربــية بوصــفها لغة أجنبية، وتشجيع طلاب الدراسات العليا للماجستير والدكـــتوراه علـــى اختـــيار موضـــوعاتهم من قائمة احتياجات العمل في هذا المجال.

خاتمة الكتاب

خاتمة الكتاب

حدثتك في مقدمة الكتاب عن الغاية منه، وعن الجمهور الذي قصدنا توجيه هذا الخطاب التربوي إليه، فقلنا: إنه أريد به أن يزداد وعي مؤلفه - بوصفه أول قارئ ناقد لما يكتب - ووعي قرائه بمضامين الثقافة الإسلامية، وكيف يمكن توظيف ما ترمز إليه هذه المضامين في مناهج التعليم في الدول العربية والإسلامية. وقلنا إن تأليف هذا الكتاب يتم في وقت تزداد فيه الدعايات المضللة، والافتراءات الظالمة، التي توجه من قوى الاستعلاء والاستكبار، ومحاولة الهيمنة الطاغية في العالم إلى المسلمين والعرب في آن واحد...

وقلنا في أوصاف الجمهور الذي يوجه إليه الخطاب المضمن في هذا الكتاب إنه ليس جمهورًا عاديًا؛ وإنما هو جمهور القادة في مجال التربية والتعليم. وقد سوَّغت لنا هذه الخصيصة لجمهور القراء أن نتعمق في مناقشة بعض القضايا والمفاهيم، وألا نكبح التداعيات الفكرية والعملية التي من شأنها – في رأينا – إثراء الخطاب، وتوسيع اهتمامات من يوجه إليهم .

وذكرنا في المقدمة أن منهجنا في الوصف، وفي التفسير وفي التعليل سوف يكون منهجًا مركبًا؛ نواته القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة؛ إيمانًا منا، بأن الثقافة الإسلامية ثمرة ناضجة لتعاليم الدين الإسلامي، وأن الحكمة تقتضي تفسير الدين من داخل الدين نفسه، وليس من خارجه، وثمرة الثقافة الإسلامية دانية قطوفها لكل إنسان، وفي كل مكان؛ لأنها تؤمن بكرامة الإنسان الذي خلقه ربه – جل علاه – فسواه، وقدرً له في فطرته ما فيه هدايته إلى النجدين: نجد الرشاد

ونجد الفساد، وعليه أن يختار بإرادة حرة وعقلانية مستبصرة، وأن يتحمل مسئولية اختـــياره الفـــردي والجماعي، في حدود عقلانية جماعية فاعلة؛ تؤاخي بين الوحي والعقـــل، وترى أن العقل أداة لفهم الوحي، ومناط للتكليف، وللثواب والعقاب، وأن المحافظة على العقل، وتنميته، وإعماله فريضة إسلامية.

وقلـــنا – أيضًا – عن منهج تأليف الكتاب، إننا سوف نسند الرؤية الإسلامية للـــثقافة وللتعلـــيم – قدر وسعنا – بالأقوال والممارسات ونتائج الأبحاث التي ثبتت صـــحة فروضها من خلال أعمال ودراسات تمت في ثقافات أخرى؛ لأننا نرى أن الحكمـــة ضالة المؤمن يأخذها أنّى وجدها فهو أولى الناس بها، وأننا سوف نحاول – قـــدر طاقتـــنا – ألا تلبســـنا " نرجسية ثقافية"، وأننا سوف نقف من الموروثات الثقافـــية، ومـــن الوفـــود الثقافية موقفًا ناقدًا، ونرجو أن نكون قد وفقنا في إنجاز ما وعدنـــا بـــه، ونـــترك الحكم على طبيعة أدائنا لجمهور القراء، فهم أقـــوم وأقســـط فـــي الحكم.

ولا أريـــد أن أعـــيد هنا عن مضمون الكتاب ما سبق أن ذكرته في مقدمته، وفـــيما بـــدأت به كل فصل من فصوله الخمسة التي تلت المقدمة؛ حيث استهل كل فصل بالحديث عن وظيفته في البنية الكلية للكتاب. سأتجنب تكرار ما أسلفت ذكره؛ خشية الإملال، ولكني سوف أستعيض عن هذا بتقديم بديل؛ هو **الفهرست التفصيلي** الذي سأعرض فيه المفردات الجزئية لما ورد في الكتاب مقرونا بأرقام الصفحات، وأعـــتقد أن هذا العمل سوف يتيح للقارئ حرية اختيار الأجزاء التي يود مراجعتها بسرعة، كما يتيح له متابعة الانسياب في معالجة موضوعات الكتاب، وضم ما ذكر مُفـــرقًا فـــي الكـــتاب حول موضوع واحد؛ فلقد ذكرت في مقدمة الكتاب أن قضايا التربـــية والتعلـــيم يصدق عليها أنها "**قضايا مُرواغة**"؛ بمعنى أن المرء حين يحاول تثبيت الانتباه في إحداها من زاوية محددة للنظر – فإنه يجدها قد أفلتت منه، ودعته إلـــى مـــتابعة النظر إليها من منظور آخر. مثال ذلك: أن عمليات "التدريس والتعلم" عملـــيات يمكن أن تعالج من منظور "العمليات العقلية" بمعنى عمليات التفكير، لدى المـــدرس، ولـــدى المـــتعلم، والآثار المتبادلة بينهما في التواصل العقلوجداني الذي

يحــدث فــي الموقف التعليمي، ولكن المرء لا يلبث طويلاً في هذا الموقع؛ إذ يجد نفســه مشدودًا إلى النظر في هذه العمليات من حيث مدى ملاءمتها لأهداف التعليم العامــة والخاصة، وهي موضع يبذل فيه جهد سابق للموقف التعليمي، كما أنه يشد – أيضًــا – إلــى ضـــرورة أن يــنظر في هذه العمليات من منظور "تقويم" الجهد "التعليمي – التعلمي"؛ فيما نطلق عليه التقويم البنائي formative Evolution كما يبذل فيه جهد آخر في التقويم النهائي Summative Evolution .

وهذا ما سوّغ لي وصف قضايا التعليم والتعلم بأنها قضايا **"مراوغة"**، أو قل إنهــا شــبه "زئبقــية" وهو ما دعاني إلى أن يكون منهجي في معالجة القضايا التي عرضــتها هــنا مــنهجًا "دائريًا لولبيًا"، يعالج الموضوع من زاوية ما، ثم يعود إليه لــيعالجه مــن زاوية أخرى؛ تفاديًا للتفكير الخطي الذي يُسّطح النظر إلى الكيانات المجســمة، وإعمــالاً للتفكــير الدائري الذي ينظر إلى الموضوع من جوانبه كافة؛ رغبة في النفاذ إلى أعماقه.

ويهمنــي في هذه الخاتمة أن أعرض لبعض **الصعوبــات** التي واجهتني في إعداد هذا الكتاب، وأن أقترح بعض المشروعات أو البرامج التي تيسر التغلب على تلك الصعوبات:

الصعوبة الأولــى:

تتمــثل الصـــعوبة الأولى التي تكرر إحساسي بها خلال تصنيف هذا الكتاب فــي ثــراء اللغة العربية، وكثرة الألفاظ التي تترادف على ما يظن أنه معنى واحد، وتلــك هــي ظاهــرة "الــترادف" التــي قررها بعض علماء اللغة العربية القدامى والمحدثــون، وأنكرها بعض آخر منهم كأحمد بن فارس، وشيخه ثعلب، وأبي علي الفارسي، وأبي هلال العسكري في كتاب له سمّاه "الفروق اللغوية"[1].

---

(١) أبــو هــلال العســكري. الفــروق اللغوية. تحقيق أبي عمر، عماد زكي البارون. القاهرة: المكتبة التوفيقية، ١٤١٩ هـــ.

وبـــرزت هذه الصعوبة جلية عند محاولة التفريق بين "عمليات التفكير" التي يقـــوم بهـــا الفـــرد – معلمًـــا كـــان أو متعلمًا – وعند محاولة وضع مقابل عربي لمصطلحات شاع استعمالها في الكتابات الأجنبية منذ زمن طويل.

وأبـــرز الأمـــثلة علـــى الصـــعوبة في المحاولة الأولى ذكر عدد كبير من المـــترادفات للدلالـــة على التفكير أو "التعقل". وهي كلمات ورد ذكرها في القرآن الكـــريم بتكرارات مختلفة؛ فقد ذكرت مادة "عقل" – فعلاً – في القرآن الكريم (٦٩) مرة، وذكرت أفعال تدل على "النظر" (٨٣) مرة، وذكر الفعل من "فَقِه" (١٩) مرة، والفعـــل من "فكر" (١٨) مرة، وذكرت الألباب جمع "لب" (١٦) مرة، وكلمة "فؤاد" نكـــرة ومعـــرفة ومضـــافة للضمائر ١٦ مرة، وكلمة النُهي بمعنى: العقول مرتين، والفعل من دبَّر ثماني مرات.

وذكـــر الفعل بَصَر، ومزيده (أبصر)، ومضارعه، وأمره، واسم الفاعل منه، والحال (٩٤) مرة. وذكرت مادة الظن (فعلاً واسمًا واسم فاعل) (٦٩) مرة [٢].

والقـــرآن الكريم كتاب هداية وإرشاد، وليس كتابًا في علوم الطبيعيات أو في الإنســـانيات والاجتماعيات، ولكن الحيرة ممزوجة بالعجب كانت تعتورني؛ لتقصير العلمـــاء فـــي تخصصات مختلفة في بيان مدى التطابق أو التباعد أو الاشتراك بين مدلـــولات هذه الألفاظ في اللغة العربية على نحو ما أقرأ في الكتابات الأجنبية عن التفكـــير؛ إذ يُوصـــف التفكـــير بأنـــه : التأملـــي، والـــناقد، والمـــبدع، والتخيلي، والاختراعـــي، والمتطابق، والمتباعد، والمجرد، والعلمي، والتاريخي، والرياضي، والإحصائي. ويتم التفريق – في الكتابات الأجنبية – أيضًا – بين الحدس، والإلهام، والخاطر، والإدراك، والشعور، والإحساس، والبديهة. ولي على التفريعات الأجنبية بعض الاعتراضات، وليس هذا السياق مناسبًا لإبانتها.

---

(٢) محمد فؤاد عبدالباقي. المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم. القاهرة: كتاب الشعب (د.ت) طـــبع أصل الكتاب عام ١٩٤٥ وصدرت منه عدة طبعات، إحداها صدرت عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة.

وقـد وجدت في كتاب أبي هلال العسكري بادرة طيبة؛ دلتني على أن علماء العرب القدامى (مثلاً) الجاحظ، وعبدالقاهر الجرجاني وأبو هلال العسكري، قد أدوا واجـبهم، وأن أداء الواحـد منهم يعادل – الآن – أداء بعض المؤسسات . والتهمة والتقصير تنصب على المحدثين، وأنا واحد منهم في مجال "التربية اللغوية".

وأحسـب أن نجـاح الجهود التي تبذل في سبيل "إسلامية المعرفة" في العلم الاجتماعـي فـي شـتى شعابه، تحتاج إلى "مشروع" يبدو لأول وهلة عملاً نظريًا، ولكـن معقـباته في الفكر وفي الممارسات التعليمية والاجتماعية والإنسانية عظيمة الشأن، وكبيرة الخطر.

أهداف المشروع :

يسـتند المشـروع إلى مسلمة قوامها أن "الترادف" واقع لغوي لا ينفيه إنكار المنكريـن لـه، ولا يجمل – عندي – أن تبقى هذه الظاهرة دونما بحث وتمحيص، يـرد ان مجموعـة المترادفات حول "كيان" أو موضوع واحد إلى أصولها ... وأنا أزكـي الفكـرة القائلـة: إن الألفاظ في ذاتها ولذاتها لا تحمل معنى، وإنما المعاني مسـتقرة فـي عقـول مـن ينشئون اللغة، ومن يتلقونها، وفي السياق الثقافي الذي يكتنفهم جميعًا عبر الأحقاب الزمنية.

وهـذه الفكرة عن مستقر المعنى ومستودعه ينبغي ألا تحجب الحاجة الملحة إلـى دراسـة شـاملة ومتأنـية لمعرفة مصادر هذا الترادف الكبير، الذي يقال في وصـفه إن للماء في اللغة العربية مئة وسبعين اسمًا، وللسيف ألف اسم، وللحصان كـذا، وللـنفس كـذا؛ لما في هذا التكاثر اللغوي – إن بقي على ما هو عليه – من حيرة يسببها للدارسين في مستويات مختلفة. ويهدف هذا المشروع إلى :

(١) رد المـترادفات فـي بعـض الموضـوعات إلـى مصادرها التي جعلتها مـترادفة؛ وكأنهـا واردة علـى لسان متكلم عربي واحد؛ دونما نظر إلى اخـتلاف الاستعمالات تبعًا: للموقع الجغرافي، وللعصر الذي استعمل فيه اللفـظ، وللحـال الـذي استعمل به اللفظ – حقيقي أو مجازي – ودوران الاستعمال بين إطلاق الألفاظ على أنها اسم أو وصف وهكذا.

(٢) تحديد الفروق اللغوية بين أكثر المترادفات العربية شيوعًا في مجالات العلم الاجتماعي – على أن يحتكم فيها إلى نصوص القرآن الكريم ونصوص السنة النبوية قطعية الثبوت قطعية الدلالة، ويستعان في منظومات الألفاظ بالجهد الذي قام به العلماء العرب القدامى والمحدثون، ويتناول التحديد بيان ما يلي :

- مدى التطابق والاختلاف بين معنى كل كلمتين تردف إحداهما الأخرى؛ وهل هو تطابق كامل أو جزئي؟
- تحديد السياق "الزمكاني" وكيف يمكن التعامل مع الألفاظ المترادفة على نحو اقتصادي في سياقات محدودة.
- تحليل مضمون السياق اللغوي الذي وردت فيه الكلمات المترادفة؛ لمعرفة هل ثمة فروق لغوية بين "ثنائيات" المترادفات، ترجع إلى:

(أ) المستوى، أو الكم، أو الدرجة في المعنى: على نحو ما قاله المبرد (ت ٢٨٦ هـ) في قوله تعالى: ﴿ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً ﴾حيث أكد أن الفرق يتمثل في أن "الشِرعة" هي أول الشيء، أما "المنهاج" فمعظم الشيء أو متسعه. ومثل اختلاف المعنى بين "النأي": وهو أول البعاد، و "البعد" هو غاية النأي.

(ب) العموم والخصوص في مثل ما بين العلم والمعرفة؛ بمعنى أن العلم أعم، والمعرفة أخص؛ إذ إن الفعل علم يتعدى لمفعولين، ولا يجوز الاقتصار على أحدهما إلا إذا قصد بالمعرفة "العلم" في مثل قوله تعالى: ﴿ لا تَعْلَمُونَهُمُ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ ﴾.

(ج) بيان الحالات التي يعزى فيها الفرق إلى بنية الكلمة كالفرق بين "الفهم" "والاستيعاب" واسم الفاعل وصيغة المبالغة (شاكر في مقابل شكور).

وأحســب أن القيام بهذا المشروع أكثر يسرًا اليوم؛ للمعلومات التي يمكن أن تقدمهــا برامج الكمبيوتر المختلفة، التي من شأنها الاقتصاد في الجهد، وفي الوقت، وفي تحديد الجوانب التي تستفيد من نتائج المشروع.

ومــن أكثر المجالات التي تستفيد من هذا المشروع مجال وضع مصطلحات عربية تكون أكثر دقة وأعظم تحديدًا للمصطلحات الأجنبية الشائعة.

ولابــد لــي مــن أن أؤكد أن عوائد هذا المشروع لن تكون مقصورة على الانــتفاع بهــا فــي البحــث في العلوم الاجتماعية والإنسانية؛ وإنما ستتعداها إلى العلــــوم البيولوجية والطبيعية؛ فثابت –اليوم– أن زواجًا سعيدًا قد تَــمَّ بين "اللغة" و"البيولوجــيا الجزئــية"؛ أي بين اللغة الإنسانية ولغة الجينات؛ إذ إن بينهما تناظرًا مباشــرًا؛ فقــد تواتر – كما يقول نبيل علي – استخدام مصطلح "الجينوم" على أنه "الــنص" أو السِــفْر الوراثي، وأن الفصول في النص مناظرة للكروموزمات، وأن الجين بالنسبة للجينوم هو "الجملة" البيولوجية. وأن معجم لغة الجينات مماثل لمعجم اللغــة، وأن " البروتيــن" في الجملة البيولوجية يناظر معنى الجملة في اللغة، وأن تفــاعل الجيــنات داخــل الــنص "الكورموزومي" يشبه التفاعل بين الجمل اللغوية البسيطة لتكوِّن جملاً مركبة" (٣).

نحــن إذن أمــام بــاكورة أعمال علمية رصينة، أكدت أن اللغة ليست نسقًا منكفــئًا علــى ذاته؛ وإنما هي نظام يتعدى التصنيفات التقليدية للمعارف الإنسانية، وإذا كــان للغــة مــنطق، فقد عرف أخيرًا أن للبيولوجيا منطقًا Biologic. وهكذا يــتحقق ما قال به "أرسطو" منذ ثلاثة وعشرين قرنًا، ويتحول التنظير في البيولوجيا من مادية "الكيمياء الحيوية إلى تجريد رمزي بلغة الجينات" (٤).

ولــذا، فــإن المشــروع المقترح يحتاج إلى فريق عمل تتنوع اختصاصات أعضائه.

---

(٣) نبيل علي. وراثة اللغة ولغة الوراثة. الكتب وجهات نظر. العدد السابع والعشرون (إبريل ٢٠٠١م) ص ص ٢٢-٢٩.

(٤) المرجع السابق، ص ٢٤.

الصعوبة الثانية:

والصعوبة الثانية تبدت في إحساسي بأن ما قدمت في الفصل الرابع في هذا الكتاب من أمثلة لتطبيقات عملية في مجالات: التربية العلمية، والتربية الاجتماعية، والتربية الفنية (٥)، ليست كاملة؛ لأن مثل هذا العمل لابد أن يضطلع به فريق؛ تتنوع اختصاصات أعضائه العلمية، ولذا فإني **اقترح على القادة** التربويين الذين يوجه إليهم الخطاب في هذا الكتاب – في مواقعهم المختلفة – أن يحرصوا على تكوين فرق بحثية، تتكامل فيها التخصصات العلمية في المدارس، لتصميم، ووضع وتجريب "وحدات دراسية" أو مشروعات دراسية، تغطي جزءًا في المنهج المقرر لتعليم: اللغة العربية، والتربية العلمية، والتربية الاجتماعية، والتربية الفنية. ونقترح أن يتألف الفريق لإعداد الوحدة الدراسية في كل مادة أو نشاط على الوجه التالي:

- مدرس أو أكثر من مدرسي المادة التي ستوضع الوحدة لخدمتها.
- مدرس أول للمادة ذاتها.
- أحد أساتذة كليات التربية من المتخصصين في تدريس المادة.
- أحد الموجهين أو القادة في تدريس المادة ممن عرفت عنهم الرغبة في تجديد عمليات التدريس والتعلم وفي تجويدهما.

ويبدأ العمل في هذه اللجنة **بعد قراءة متأنية** لهذا الكتاب، وخاصة مقدمته والفصلين الثاني والرابع – في أقل التقديرات – ويتضمن العمل ما يلي:

أولاً : تحديد **أهداف تدريس الوحدة ووظائف تعلمها**، ويتم اختيار الأهداف التي يمكن أن تلاحَظ بدقة، والتي يتم التعرف على مدى تحققها، من خلال الاختبارات الشفوية والكتابية، ومن خلال **"التقدير الذاتي"** الذي يقوم به الطلاب أنفسهم في أثناء الدرس، وبعد الانتهاء من تدريس الوحدة وتعلمها، أو من خلال إنجازات عينية يقوم بها الطلاب. وعلى الفريق أن يحاول الالتزام بها قدر الطاقة – وأن يتذكر دائمًا أن هذه الأهداف فروض Hypothesis توضع في البداية، ويمكن تعديلها خلال مسيرة الدرس.

---

(٥) راجع ص ص ٢٦٨، ٢٧١، ٢٨٤ على التوالي في هذا الكتاب.

ويجب الحرص على تضمين الأهداف التي تؤكدها الثقافة الإسلامية على نحو ما ذكرنا في الفصل الثاني [٦].

ويجب أن يسهم أعضاء الفريق جميعًا بالحوار مع بعضهم بعضًا، والنقد البناء لبعضهم بعضًا.

ثانيًا : اختيار محتوى الوحدة وتنظيمه:

يقوم الفريق بتحديد عناصر الوحدة إلى ما فيها من: حقائق، ومفاهيم، ومبادئ، وقوانين أو ضوابط، ويسجلها، ويقدر الفريق الزمن المتوقع أن ينجز فيه الجزء أو الجزئيات في الوحدة موزعًا على أيام وأوقات. وتنظيم محتوى الوحدة يمكن أن يتم حول واحد من المحاور التالية:

أ) اهتمامات التلاميذ، ووقائع الحال في المجتمع المحلي أو الوطني أو الإقليمي أو العالمي في الصفوف العليا من التعليم قبل الجامعي.

ب) حول المفاهيم التي تضمها الوحدة مرتبة بصورة "بنيوية" يدعم فيها تعلم الجديد قديمًا سبق تعلمه، ويتحكم في هذا التنظيم – عادة – البنية المنطقية للمادة التي تعلم.

ج) وقد تسفر حوارات الفريق عن مركب لتنظيم المادة يتألف من (أ) و (ب) أعلاه.

ثالثًا : أساليب تدريس الوحدة وتعلمها :

ينتقل الفريق إلى اقتراح أساليب تدريس الوحدة، وعلى الأعضاء أن يتذكروا أن التدريس ليس غاية في ذاته؛ وإنما هو وسيلة لاستنفار عمليات التفكير لدى المتعلمين، وذلك على النحو الذي أكدناه في أكثر من موضع في هذا الكتاب. وثمة اقتراحات عامة يمكن أن يفيد منها فريق عمل الوحدة ونوجزها فيما يلي:

---

(٦) راجع ص ص ٩٥-١٧١ في هذا الكتاب.

- يحـــرص الفـــريق في مستهل رسم استراتيجية التدريس على أن تستثير اســـتراتيجية التدريس ما لدى المتعلمين من معلومات، وخبرات سابقة، وتصورات عن موضوع الدرس في الوحدة؛ بعبارة أخرى لا يتصورنَّ أحدٌ أن عقول التلاميذ خلو من خبرات تتصل بأي موضوع يعرض في مســـتوى نضـــجهم العقلـــي، وعلى استراتيجية التدريس أن تستثير تلك المعـــارف والخـــبرات ليـــتأكد المتعلمون من مدى صحتها أو خطئها، ويســـتخدموها في تعلم الجديد، وخير تعلم وأبقاه ما اعتمد فيه على نشاط المتعلم الذاتي.
- ثمة استراتيجيات للتدريس من شأنها حفز التلاميذ على التفكير منها:
  - استراتيجية التساؤل.
  - استراتيجية كشف الغموض والبحث عن مصادر توضيحه.
  - استراتيجية "التعلم الحواري".
  - استراتيجية التعلم الذاتي.
  - استراتيجية التعلم بالاكتشاف.
  - التعلم التعاوني، ونحو ذلك .

ومغـــزى ما قلناه – هنا – هو أن يتجنب المدرس الإلقاء وأسلوب المحاضرة فـــي التعليم قبل الجامعي؛ فقد دلت نتائج كثير من البحوث على قلة جدواهما بالنسبة للتعلم.

رابعًا : تنمية المهارات :

علـــى الفـــريق أن يحـــرص علـــى إعـــداد عـــدد من التدريبات، والأسئلة، والمـــباريات التعليمية التي من شأنها تثبيت وترسيخ العمليات التي أعملها المتعلمون في الخطوة السابقة. والتدريبات والتمارين والأسئلة التي توجه في هذه الخطوة ليس الغـــرض مـــنها الـــتقويم؛ وإنمـــا الغـــرض منها هو التنمية العقلية وزيادة الفاعلية الاجتماعية، وما حدثناك عنه قبلاً تحت عنوان التقويم البنائي.

خامسًا : تعميق الاهتمامات وتوسيعها :

ومـن الحقـائق المسـتقرة الآن في المجال التعليمي أن التعلم ليس له سقف يـتوقف عـنده، وأنه عملية مستمرة مدى الحياة، وتأسيسًا على ذلك فإن كل وحدة تعليمـية يجـب أن تكون أداة لتوسيع ميول المتعلمين، وحفزهم إلى تعلم جديد يبنى علـى مـا تـم تعلمه، ويعمقه، ويثريه، ويصله بحياة المتعلم وحياة مجتمعه الآنية والمستقبلية.

وفي هذه الخطوة يعاون المدرس المتعلمين على ربط المعارف التي تعلموها بما يتصل بها في أنظمة معرفية أخرى، وما يتصل بها في واقع الحياة المعيش.

* * *

أمـا بعـد، فقـد أردنـا بما اقترحناه في الفقرات السابقة أن يشغل المعنيون بالتعلـيم أنفسهم بما من شأنه أن يزيد في التواصل المهني والعقلي والاجتماعي بين أبـناء مهنة التدريس (هذا هو الفرض) الذي يرجى أن يسعى التربويون إلى إثبات صـحته من خلال نشاط جمعي محلي؛ يمكن أن يتبادل بين قطاعات المدرسين في البلاد العربية والإسلامية.

وأعتقد أنه قد بات ضروريًا أن تتعاون الدول الإسلامية والعربية في تأصيل الـثقافة الإسـلامية لدى الأجيال الناشئة من خلال نسق التعليم المدرسي، وأظن أن مـثل هـذا الاقتراح يمكن أن تنظر فيه المؤسسات الدولية والمهنية المعنية بالعلوم والتربـية والثقافة، وأن تتنافس فيه أنساق التعليم المدرسي، وأن ترصد للفاعلين فيه وذوي الإنتاج الجيد جوائز أدبية ومادية.

وبهـذا ينتهـي إرسـالنا للخطاب التربوي الذي صمم هذا الكتاب لإبلاغه، وأرجو أن يتفضل الأخوة والأخوات ممن يتلقون هذا الخطاب أن يستجيبوا لما جاء فـيه بـإبداء وجهات نظرهم، وأن يتبنوا – في الفكر وفي الممارسات – ما تطمئن عقولهم وقلوبهم إليه.

أما بعد، فإنه مع نهاية هذه الخاتمة نكون قد أنجزنا تنفيذ الخطة التي وضعناها لهذا الكتاب. ومع هذه النهاية دعونا نردد الدعاء الذي افتتح به شيخ العربية "أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ" كتابه: "البيان والتبيين" :

"اللهم إنا نعوذ بك من فتنة القول، كما نعوذ بك من فتنة العمل، ونعوذ بك من التكلف لما لا نحسن، كما نعوذ بك من العجب بما نحسن. ونعوذ بك من السَّلاطة والهَذَر، كما نعوذ بك من العِي والحصر".

والله الموفق والهادي إلى سبيل الرشاد

فهرس تفصيلي لمحتويات الكتاب

مقـــــدمـــــة : ٩-٢١

السياق الزمكاني للخطاب ودواعيه.................................... (٩)

جمهوره.. (١٣)

منهج الكتاب... (١٤)

بنية الكتاب وتنظيمها.. (١٥)

كيف يقرأ... (٢٠)

الفصل الأول : تحديد وضبط المصطلحات.............................. ٢٣-٧٤

وظيفة الفصل... (٢٥)

- **الثقافة** .... (٢٧)

أنماط الثقافة ورؤية الإسلام لها..................................... (٢٨)

الثقافة بين الفرد والمجتمع .... (٣٤)

محتوى الثقافة .... (٣٥)

تعقيب .... (٣٨)

الأنثروبولوجيا الناقـــدة .... (٤٠)

مكانة الدين فـــي الثقافة .... (٤٢)

الاستعمار والثقافة.. (٤٦)

تمييز الثقافـــة من الحضارة والمدينة................................ (٤٩)

- **التربية**.. (٥٥)
- **التعليم**.. (٥٨)

نســـق التعليـــم المدرسي.. (٥٩)

نسق ثقافي أيكولوجي.. (٦٣)

علم النفس الشعبي .... (٦٦)

- **المنهـــج** .... (٦٩)

تـــعريفاته.. (٧٠)

تعريف المؤلف... (٧٢)

الفصل الثاني : الثقافة الإسلامية ١٧١-٧٥
وظيفة الفصل...(٧٧)
الدين رأس الثقافة والخطأ الشائع..............................(٧٩)
للثقافة بنيتان..(٨١)
نسق القيم...(٨٢)
الثقافة ظاهرة فطرية مكتسبة...................................(٨٣)
الدين ....(٨٧)
التدين..(٨٩)
علوم الدين..(٩١)
نشأة الثقافة الإسلامية...(٩٢)
التنوع الثقافي..(٩٤)
- **خصائص الثقافة الإسلامية**...................................(٩٧)
- **إيمانية موحدة**...(٩٨)
وسائل تنميتها..(١٠٢)
- **إنسانية عالمية**...(١٠٣)
أكرم الناس أتقاهم...(١٠٥)
- **ثقافة كلية**..(١٠٨)
نحو تفعيل مقاصد الشريعة...................................(١١٠)
مقتضياتها فـــي التعليم.....................................(١١٢)
- **ثقافة عقلانية**...(١١٤)
العمليات العقلية من منظور إسلامي..........................(١١٦)
العقل ضروري لفهم الوحي...................................(١١٩)
الجبر والاختيار..(١٢٠)
أهمية حفظ وتنمية العقل.....................................(١٢٥)
موقف الغزالي..(١٢٧)
موقف ابن رشد...(١٢٨)
- **ثقافة الشورى والمشاركة**.....................................(١٣٠)
الجدل حول الشورى..(١٣٥)
مقتضيات الشورى فـــي مسيرة التعليم وتطويره...................(١٤٣)
- **ثقافة متفتحة على الثقافات الأخرى**.............................(١٤٤)

دور مؤسسات التعليم..................................(١٤٨)
- **ثقافة تنشد تنمية الثروة البشرية والمادية**..................(١٥٠)
المال مال الله......................................(١٥٢)
كثرته فتنة...(١٥٣)
وقلته ابتلاء..(١٥٤)
وسائل تنمية الثروة..................................(١٥٥)
من معوقات التنمية: الماضوية........................(١٥٨)
والانغلاق الثقافي...................................(١٥٩)
ومن محفزاتها الموقف الناقد..........................(١٦٠)
- **ثقافة وسطية عادلة**...............................(١٦٢)
الله والإنسان.......................................(١٦٣)
العقل والنقل.......................................(١٦٤)
قضية النبوة..(١٦٤)
المسئولية الفردية والاجتماعية.........................(١٦٥)
مشروعية الجهاد لتحقيق مقاصد الإسلام..................(١٦٨)
تطبيقات الوسطية فـــي التعليم.........................(١٧٠)

الفصل الثالث : مُدخلات التعليم..........................١٧٣-٢٢٥
وظيفة الفصل..(١٧٥)
- **غايات التعليم وأهدافه**............................(١٧٧)
مكانة الثقافة الإسلامية في أهداف التعليم................(١٨٢)
- **مناهج التعليم**....................................(١٨٥)
سؤال رئيسي..(١٨٧)
تصنيف أوجست كونت للمعارف......................(١٩٠)
قصور فادح...(١٩٢)
تحـــول مطلوب......................................(١٩٤)
التفكير الناقد مثل للتجول: توجهات-قدرات-عـــادات.......(١٩٩-٢٠٣)
اللغة والبيولوجيا الجزئية مثال جيد للتحول المطلوب........(٢٠٣-٢٠٥)
صفوة القول..(٢٠٥)
- **تربية المعلمين**...................................(٢٠٧)

رؤية أبي حامد الغزالي..(٢١٠)
دور المعلـــم مـــن منظور إسلامي........................(٢١٥)
مهنة التعليم وشروطهــا.....................................(٢١٦)
حقــوق المعلمين..(٢٢٤)

<u>الفصل الرابع :</u> عمليات التعليم المدرسي.........................٢٢٧-٢٩٢
وظيفة الفصل...(٢٢٩)
- عمليات **التدريس** وعمليات **التعلم**..........................(٢٣٠)

نموذج نقل المعارف...(٢٣٢)
نموذج حل المشكلات..(٢٣٣)
نموذج التعليم جسر بين التدريس والتعلم..........................(٢٣٥)
الظاهر والمكنون فـــي الموقف التعليمي..........................(٢٤٠)
نتائج بعض البحوث..(٢٤٤)
استراتيجيات التعليم...(٢٥١)
نموذج عام مقترح..(٢٥٧)
- **تطبيقات:** فـــي التربية العلمية.................................(٢٦٨)

فـــي التربية الاجتماعية...(٢٧١)
فـــي التربية الفنية..(٢٨٣)
الجدل حول الإبداع والاتباع...(٢٨٨)

<u>الفصل الخامس :</u> تقويم مخرجات النسق
- **(الإشراف – التقويم – التطوير)**................................٢٩٣-٣٥٥

وظيفة الفصل...(٢٩٥)
- **أولاً : الإشراف التربوي**..(٢٩٥)

الإشـــراف مـــن منظـــور إسلامي...................................(٢٩٩)
واقعه فـــي مصر – مثلاً –..(٣٠١)
نـــحو صيغة جديدة للإشراف التربوي.............................(٣٠٤)
- **دور الإشراف فـــي المناهج**......................................(٣٠٦)

فـــي البحوث..(٣٠٧)
فـــي تنمية العاملين...(٣٠٨)
أساليبه...(٣١٠)

معايير انتقاء المشرفين..................(٣١٥)
• **ثانياً : تقويم نسق التعليم** ....(٣١٩)
ماهية التقويم ....(٣٢٣)
التقويم من منظور إسلامي ....(٣٢٦)
أشكال التقويم وأغراضه..................(٣٢٦)
التقويم البنائي..................(٣٢٧)
صيغة بازغة..................(٣٢٩)
التقويم النهائي..................(٣٣٣)
نقد الممارسات الراهنة لتقويم المعلمين..................(٣٣٤)
تقويم الآثار الراجعة..................(٣٤١)
• **ثالثاً : تطوير النسق**..................(٣٤٢)
معالمه الرئيسية وأولوياته..................(٣٤٦)
أولوية تطوير تعليم الأطفال..................(٣٤٨)
أولوية تطوير تعليم الكبار..................(٣٤٩)
فـــي تعليم العربية للناطقين بغيرها ....(٣٥٣)

خاتمة الكتاب :..................٣٥٧-٣٧٠
عرض ما أنجز فيه..................(٣٥٩)
صعوبة تستأهل أن تكون مشروعًا لبحث..................(٣٦١)
وأخرى تستأهل عملاً ميدانيًا مشتركًا..................(٣٦٦)
دعاء الختام ....(٣٧٠)



Islamic culture as an organizing center for curriculum

Education in the Islamic Prospective

By

Ahmed El-Mahdi Abdel-Halim Ph.D